Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

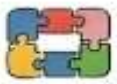
AMBIENTES LÚDICOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO:

APRENDER
BRINCAR
INCLUIR
TRANSFORMAR

- elaboração de materiais pedagógicos acessíveis,
- oficina de construção de brinquedos educativos,
- desenvolvimento psicomotor, aprendizagem
- e práticas inclusivas para a promoção
- da participação de todos os estudantes.

TODOS PARTICIPAM, TODOS IMPORTAM!

SUMÁRIO



AMBIENTES LÚDICOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS, OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS EDUCATIVOS, DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, APRENDIZAGEM E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES.

2.2. ACESSIBILIDADE NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS.

2.2.1. Design universal para aprendizagem (DUA)
2.2.2. Materiais multissensoriais adaptados
2.2.3. Tecnologias assistivas no processo educativo
2.2.4. Redução de barreiras físicas e cognitivas

2.3. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS.

2.3.1. Recursos concretos manipuláveis
2.3.2. Materiais visuais interativos
2.3.3. Recursos táteis e sensoriais
2.3.4. Ferramentas digitais inclusivas

2.4. OFICINAS DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS EDUCATIVOS.

2.4.1. Reutilização de materiais sustentáveis
2.4.2. Construção coletiva e colaborativa
2.4.3. Brinquedos com adaptações inclusivas
2.4.4. Estímulo à criatividade e autoria infantil

2.5. USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA.

2.5.1. Aprendizagem baseada em jogos (gamificação)
2.5.2. Brincadeiras como mediadoras do conhecimento

2.5.3. Ludicidade e motivação escolar
2.5.4. Flexibilização do ensino por meio do brincar

2.6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA.

2.6.1. Coordenação motora fina por atividades manuais
2.6.2. Coordenação motora grossa em ambientes lúdicos
2.6.3. Integração corpo-mente no aprendizado
2.6.4. Avaliação psicomotora lúdica

2.7. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DA LUDICIDADE.

2.7.1. Conexão entre teoria e prática lúdica
2.7.2. Aprendizagem baseada em experiências
2.7.3. Contextualização dos saberes
2.7.4. Memória afetiva e aprendizagem duradoura

2.8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.

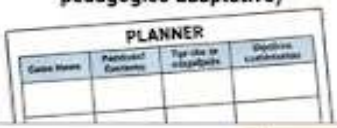
2.8.1. Planejamento pedagógico flexível
2.8.2. Atendimento à diversidade na sala de aula
2.8.3. Avaliação inclusiva e formativa
2.8.4. Mediação pedagógica colaborativa

2.9. INTERAÇÃO SOCIAL E COOPERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES.

2.9.1. Aprendizagem cooperativa estruturada
2.9.2. Jogos colaborativos e não competitivos
2.9.3. Desenvolvimento da empatia e respeito
2.9.4. Construção de vínculos sociais positivos

2.10. PLANNER: OFICINA PARA ADAPTAÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS PARA INCLUSÃO.

2.10.1. Planejamento inclusivo de jogos (Planner pedagógico adaptativo)



2.11.1. Planejamento potencialds para para enorodológico adaptativo

2.10.2. Reconfiguração de regras para equidade participativa

2.10.3. Adaptação de materiais e recursos lúdicos

2.10.4. Reorientação dos objetivos pedagógicos dos jogos

INCLUIR É BRINCAR JUNTOS. ADAPTAR É COMPARTILHAR APRENDIZAGENS!

AMBIENTES LÚDICOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, oficina de construção de brinquedos educativos, desenvolvimento psicomotor, aprendizagem e práticas inclusivas para a promoção da participação de todos os estudantes.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

O presente estudo aborda o tema dos ambientes lúdicos e sua contribuição para a inclusão na educação, destacando a importância da elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, da realização de oficinas de construção de brinquedos educativos, do desenvolvimento psicomotor e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à promoção da participação de todos os estudantes. Discute-se que os ambientes lúdicos constituem espaços educativos potencializadores do desenvolvimento integral, uma vez que favorecem a aprendizagem por meio da interação, da experimentação e do brincar, possibilitando que os estudantes expressem suas potencialidades em diferentes dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Nesse contexto, evidencia-se que a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis deve considerar as diversas necessidades dos alunos, contemplando adaptações sensoriais, motoras e cognitivas, de modo a reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Além disso, ressalta-se a relevância das oficinas de construção de brinquedos educativos como estratégia pedagógica inovadora, na qual professores e estudantes participam ativamente da produção de recursos lúdicos a partir de materiais recicláveis ou de baixo custo, promovendo criatividade, sustentabilidade e protagonismo discente. Essas oficinas contribuem também para o fortalecimento de vínculos sociais e para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, uma vez que o processo de construção é realizado de forma coletiva e interativa. O estudo evidencia ainda que o desenvolvimento psicomotor desempenha papel fundamental na infância, sendo estimulado por meio de atividades lúdicas que favorecem a coordenação motora fina e grossa, o equilíbrio, a lateralidade e a consciência corporal, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar é compreendido como uma ferramenta pedagógica que integra corpo e mente, possibilitando experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento global do estudante. Paralelamente, destaca-se que as práticas inclusivas no ambiente escolar devem ser planejadas de forma intencional, considerando a diversidade presente na sala de aula e promovendo estratégias que assegurem a participação efetiva de todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Assim, a adaptação de jogos, brinquedos e atividades pedagógicas torna-se essencial para garantir equidade no processo educativo, permitindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e interação. Conclui-se que os ambientes lúdicos, quando estruturados sob uma perspectiva inclusiva, representam um importante recurso pedagógico para a construção de uma educação mais democrática, participativa e significativa, na qual o brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a constituir um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Ambientes lúdicos; educação inclusiva; materiais pedagógicos acessíveis; desenvolvimento psicomotor; práticas pedagógicas.

PLAYFUL ENVIRONMENTS AND INCLUSION IN EDUCATION: development of accessible pedagogical materials, workshop for constructing educational toys, psychomotor development, learning, and inclusive practices to promote the participation of all students.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

The present study addresses the theme of playful environments and their contribution to inclusion in education, highlighting the importance of developing accessible pedagogical materials, conducting workshops for the construction of educational toys, fostering psychomotor development, and adopting inclusive pedagogical practices aimed at promoting the participation of all students. It is discussed that playful environments constitute educational spaces that enhance integral development, as they foster learning through interaction, experimentation, and play, enabling students to express their potential across cognitive, motor, social, and emotional dimensions. In this context, it is emphasized that the development of accessible pedagogical materials must consider the diverse needs of learners, incorporating sensory, motor, and cognitive adaptations in order to reduce barriers and expand learning opportunities. Furthermore, the relevance of workshops for constructing educational toys is highlighted as an innovative pedagogical strategy in which teachers and students actively participate in the production of playful resources using recyclable or low-cost materials, thereby promoting creativity, sustainability, and student protagonism. These workshops also contribute to strengthening social bonds and developing collaborative skills, since the construction process is carried out collectively and interactively. The study further evidences that psychomotor development plays a fundamental role in childhood, being stimulated through playful activities that enhance fine and gross motor coordination, balance, laterality, and body awareness, all of which are essential aspects of the learning process. In this sense, play is understood as a pedagogical tool that integrates body and mind, enabling meaningful experiences that contribute to the holistic development of students. Additionally, inclusive practices in the school environment must be intentionally planned, taking into account classroom diversity and promoting strategies that ensure effective participation of all students, regardless of physical, cognitive, or social conditions. Thus, the adaptation of games, toys, and pedagogical activities becomes essential to guarantee equity in the educational process, allowing all students to access the same learning and interaction opportunities. It is concluded that playful environments, when structured from an inclusive perspective, represent an important pedagogical resource for building a more democratic, participatory, and meaningful education, in which play ceases to be merely recreational and becomes a central element of the teaching and learning process, contributing to the comprehensive development of students and to the strengthening of an inclusive school culture.

Keywords: Playful environments; inclusive education; accessible pedagogical materials; psychomotor development; pedagogical practices.

ENTORNOS LÚDICOS E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN: elaboración de materiales pedagógicos accesibles, taller de construcción de juguetes educativos, desarrollo psicomotor, aprendizaje y prácticas inclusivas para la promoción de la participación de todos los estudiantes.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

El presente estudio aborda el tema de los entornos lúdicos y su contribución a la inclusión en la educación, destacando la importancia de la elaboración de materiales pedagógicos accesibles, la realización de talleres de construcción de juguetes educativos, el desarrollo psicomotor y la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a la promoción de la participación de todos los estudiantes. Se discute que los entornos lúdicos constituyen espacios educativos que potencian el desarrollo integral, ya que favorecen el aprendizaje mediante la interacción, la experimentación y el juego, permitiendo que los estudiantes expresen sus potencialidades en diferentes dimensiones cognitivas, motoras, sociales y emocionales. En este contexto, se evidencia que la elaboración de materiales pedagógicos accesibles debe considerar las diversas necesidades del alumnado, incorporando adaptaciones sensoriales, motoras y cognitivas con el fin de reducir barreras y ampliar las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se destaca la relevancia de los talleres de construcción de juguetes educativos como estrategia pedagógica innovadora, en la cual docentes y estudiantes participan activamente en la producción de recursos lúdicos a partir de materiales reciclables o de bajo costo, promoviendo la creatividad, la sostenibilidad y el protagonismo estudiantil. Estos talleres también contribuyen al fortalecimiento de los vínculos sociales y al desarrollo de habilidades colaborativas, ya que el proceso de construcción se realiza de manera colectiva e interactiva. El estudio evidencia además que el desarrollo psicomotor desempeña un papel fundamental en la infancia, siendo estimulado mediante actividades lúdicas que favorecen la coordinación motora fina y gruesa, el equilibrio, la lateralidad y la conciencia corporal, aspectos esenciales para el proceso de aprendizaje. En este sentido, el juego es comprendido como una herramienta pedagógica que integra cuerpo y mente, posibilitando experiencias significativas que contribuyen al desarrollo integral del estudiante. Paralelamente, se destaca que las prácticas inclusivas en el entorno escolar deben ser planificadas de manera intencional, considerando la diversidad presente en el aula y promoviendo estrategias que aseguren la participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas o sociales. Así, la adaptación de juegos, juguetes y actividades pedagógicas se vuelve esencial para garantizar la equidad en el proceso educativo, permitiendo que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje e interacción. Se concluye que los entornos lúdicos, cuando se estructuran desde una perspectiva inclusiva, representan un importante recurso pedagógico para la construcción de una educación más democrática, participativa y significativa, en la cual el juego deja de ser únicamente una actividad recreativa y pasa a constituir un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva.

Palabras clave: Entornos lúdicos; educación inclusiva; materiales pedagógicos accesibles; desarrollo psicomotor; prácticas pedagógicas.

ESPACES LUDIQUES ET INCLUSION DANS L'ÉDUCATION: élaboration de matériels pédagogiques accessibles, atelier de construction de jouets éducatifs, développement psychomoteur, apprentissage et pratiques inclusives pour promouvoir la participation de tous les élèves.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

La présente étude porte sur la thématique des espaces ludiques et leur contribution à l'inclusion dans l'éducation, en soulignant l'importance de l'élaboration de matériels pédagogiques accessibles, de la mise en place d'ateliers de construction de jouets éducatifs, du développement psychomoteur ainsi que de l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives visant à promouvoir la participation de tous les élèves. Il est souligné que les espaces ludiques constituent des environnements éducatifs favorisant le développement global, dans la mesure où ils encouragent l'apprentissage à travers l'interaction, l'expérimentation et le jeu, permettant ainsi aux apprenants d'exprimer leurs potentialités dans les dimensions cognitives, motrices, sociales et émotionnelles. Dans ce contexte, il est mis en évidence que l'élaboration de matériels pédagogiques accessibles doit prendre en compte les divers besoins des élèves, en intégrant des adaptations sensorielles, motrices et cognitives afin de réduire les barrières et d'élargir les possibilités d'apprentissage. Par ailleurs, la pertinence des ateliers de construction de jouets éducatifs est soulignée comme une stratégie pédagogique innovante, dans laquelle enseignants et élèves participent activement à la production de ressources ludiques à partir de matériaux recyclables ou à faible coût, favorisant ainsi la créativité, la durabilité et le protagonisme des apprenants. Ces ateliers contribuent également au renforcement des liens sociaux et au développement de compétences collaboratives, puisque le processus de construction est réalisé de manière collective et interactive. L'étude met également en évidence que le développement psychomoteur joue un rôle fondamental dans l'enfance, étant stimulé par des activités ludiques qui favorisent la coordination motrice fine et globale, l'équilibre, la latéralité et la conscience corporelle, aspects essentiels du processus d'apprentissage. En ce sens, le jeu est compris comme un outil pédagogique intégrant le corps et l'esprit, permettant des expériences significatives qui contribuent au développement intégral de l'élève. Parallèlement, il est souligné que les pratiques inclusives en milieu scolaire doivent être planifiées de manière intentionnelle, en tenant compte de la diversité présente dans la classe et en promouvant des stratégies garantissant la participation effective de tous les élèves, quelles que soient leurs conditions physiques, cognitives ou sociales. Ainsi, l'adaptation des jeux, des jouets et des activités pédagogiques devient essentielle pour garantir l'équité du processus éducatif, en permettant à tous les élèves d'accéder aux mêmes opportunités d'apprentissage et d'interaction. Il est conclu que les espaces ludiques, lorsqu'ils sont structurés dans une perspective inclusive, représentent une ressource pédagogique importante pour la construction d'une éducation plus démocratique, participative et signifiante, dans laquelle le jeu ne se limite plus à une activité récréative mais devient un élément central du processus d'enseignement-apprentissage, contribuant à la formation intégrale des élèves et au renforcement d'une culture scolaire inclusive.

Mots-clés: espaces ludiques; éducation inclusive; matériels pédagogiques accessibles; développement psychomoteur; pratiques pédagogiques.

***Elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, oficina de construção de brinquedos educativos, desenvolvimento psicomotor, aprendizagem e práticas inclusivas para a promoção da participação de todos os estudantes*.**

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Idênis Glória Belchior
Sygride Nascimento de Carvalho
Eliana Drumond de Carvalho Silva
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

1. INTRODUÇÃO

A produção de ambientes lúdicos como eixo estruturante da inclusão educacional emerge como uma perspectiva que reposiciona o brincar no interior das práticas pedagógicas contemporâneas. Freire (1996) enfatiza que a prática educativa exige rigorosidade ética e compromisso com a autonomia do sujeito, elemento que se articula diretamente à construção de espaços escolares capazes de acolher diferentes modos de aprender. Ischkanian (2012) realça que a ludicidade deixa de ser acessório metodológico e passa a integrar a própria lógica de organização do conhecimento, tensionando modelos tradicionais centrados na homogeneização do ensino e abrindo espaço para experiências formativas plurais.

A constituição de materiais pedagógicos acessíveis representa uma dimensão decisiva na consolidação de práticas inclusivas. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não

se limita à presença física do estudante, mas envolve a transformação das condições de aprendizagem. Essa compreensão desloca o foco das limitações individuais para as barreiras institucionais, evidenciando a necessidade de recursos didáticos que dialoguem com diferentes perfis sensoriais, cognitivos e motores, ampliando as possibilidades de participação ativa no processo educativo.

Os ambientes lúdicos, quando concebidos sob uma perspectiva pedagógica crítica, operam como territórios de experimentação e criação. Kishimoto (2011) destaca que o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem linguagens fundamentais da infância, capazes de estruturar formas singulares de pensamento. Essa concepção favorece a compreensão de que o brincar não se reduz ao entretenimento, mas configura um campo de produção de sentidos, no qual a aprendizagem se desenvolve de maneira integrada às vivências corporais e simbólicas.

A elaboração de oficinas de construção de brinquedos educativos amplia a dimensão participativa do processo formativo. Vygotsky (2007) defende que o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas interações sociais, o que reforça a importância de práticas coletivas na escola. Nesse contexto, a construção de objetos lúdicos com materiais acessíveis promove a circulação de saberes, a negociação de significados e a valorização da criatividade como elemento estruturante da aprendizagem.

A psicomotricidade assume papel central na articulação entre corpo e cognição, especialmente no contexto da educação infantil e dos primeiros anos escolares. Piaget (1998) analisa o desenvolvimento da criança como um processo de construção progressiva das estruturas cognitivas, profundamente vinculado às ações sobre o meio. A incorporação de atividades lúdicas que envolvem movimento, coordenação e exploração sensorial contribui para a consolidação dessas estruturas, favorecendo aprendizagens mais integradas.

As práticas inclusivas no ambiente escolar demandam reorganizações curriculares que ultrapassem adaptações pontuais. Rodrigues (2013) evidencia que a educação inclusiva envolve mudanças estruturais na cultura institucional, exigindo novas formas de planejamento pedagógico. Essa perspectiva desloca o debate da adaptação individual para a transformação coletiva das práticas, considerando a diversidade como elemento constitutivo do espaço educativo.

A acessibilidade nos materiais pedagógicos constitui um dos pilares para a efetivação da participação plena dos estudantes. Mittler (2000) ressalta que a inclusão depende de sistemas educacionais capazes de responder à heterogeneidade das salas de aula. Tal compreensão reforça a necessidade de recursos que eliminem barreiras comunicacionais e favoreçam múltiplas formas de expressão do conhecimento, promovendo equidade no acesso ao currículo.

O uso de jogos digitais em contextos educacionais amplia o repertório de possibilidades inclusivas. Alves (2014) analisa as potencialidades dos jogos digitais como mediadores de aprendizagem, destacando sua capacidade de engajar diferentes perfis de estudantes. Essa abordagem evidencia que a tecnologia, quando orientada pedagogicamente, pode atuar como instrumento de acessibilidade e motivação, desde que integrada a objetivos formativos consistentes.

As oficinas de construção de brinquedos educativos também se configuram como espaços de sustentabilidade pedagógica. A reutilização de materiais cotidianos contribui para a ressignificação de objetos descartados, promovendo consciência ambiental e responsabilidade coletiva. Ischkanian (2012) enfatiza que essa prática reforça a ideia de que a aprendizagem pode ser construída a partir de contextos concretos, aproximando o conhecimento escolar das experiências vividas pelos estudantes.

A elaboração de materiais pedagógicos inclusivos requer planejamento metodológico rigoroso e fundamentado. Creswell (2021) destaca a importância de desenhos de pesquisa bem estruturados para a produção de conhecimentos consistentes, princípio que pode ser transposto para o campo educacional na organização de recursos didáticos. A intencionalidade pedagógica torna-se, portanto, elemento essencial na construção de materiais que atendam à diversidade dos aprendizes.

A pesquisa documental apresenta contribuições relevantes para a compreensão de políticas e práticas educacionais relacionadas à inclusão. Fávero e Centenaro (2019) apontam que esse tipo de investigação permite analisar documentos institucionais e identificar tendências pedagógicas. No contexto dos ambientes lúdicos, tal abordagem possibilita compreender como as práticas inclusivas são formalizadas e implementadas no cotidiano escolar.

A sistematização de revisões de literatura constitui instrumento fundamental para a consolidação teórica do campo educacional. Galvão e Ricarte (2019) discutem a revisão sistemática como metodologia capaz de organizar evidências científicas de forma rigorosa. Essa perspectiva contribui para o aprofundamento das discussões sobre ludicidade e inclusão, permitindo identificar convergências teóricas e lacunas investigativas.

A adoção de protocolos estruturados como o PRISMA fortalece a transparência metodológica das pesquisas educacionais. Page et al. (2021) destacam que diretrizes sistemáticas garantem maior confiabilidade aos processos de revisão. Essa lógica pode ser aplicada à organização de estudos sobre ambientes lúdicos, favorecendo a produção de conhecimento mais consistente e verificável.

A análise crítica das metodologias científicas em educação evidencia a necessidade de abordagens inovadoras. Narciso e Santana (2025) propõem a ampliação dos caminhos investigativos, destacando a relevância de perspectivas metodológicas flexíveis. Essa discussão se conecta à temática da ludicidade, na medida em que ambos os campos valorizam a criatividade e a adaptação como princípios estruturantes.

A pesquisa documental também se apresenta como alternativa formativa na formação docente. Silva et al. (2009) apontam que essa metodologia contribui para a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas. No contexto da inclusão, tal abordagem permite compreender como os professores interpretam e implementam estratégias lúdicas no cotidiano escolar.

A relação entre aprendizagem e interação social constitui elemento central nas teorias do desenvolvimento. Vygotsky (2007) enfatiza que o conhecimento se constrói mediado pelas relações culturais, o que reforça a importância dos ambientes colaborativos. Os espaços lúdicos, nesse sentido, funcionam como mediadores dessas interações, favorecendo a construção compartilhada do saber.

A prática educativa, quando orientada por princípios inclusivos, exige constante reflexão sobre o papel do professor. Freire (1996) destaca que ensinar implica respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo sua historicidade e diversidade. Essa concepção fortalece a ideia de que os ambientes lúdicos devem ser planejados a partir das experiências reais dos estudantes.

A organização do brincar como estratégia pedagógica exige compreensão profunda dos processos de desenvolvimento infantil. Piaget (1998) analisa o jogo como expressão das estruturas cognitivas em formação, evidenciando sua relevância para a aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de integrar atividades lúdicas ao planejamento curricular de maneira intencional.

A inclusão escolar, enquanto projeto ético e político, redefine o sentido da escolarização contemporânea. Mantoan (2003) argumenta que incluir implica transformar práticas, currículos e relações institucionais. Nesse horizonte, os ambientes lúdicos assumem função estratégica ao possibilitar experiências de aprendizagem mais flexíveis e participativas.

A construção de brinquedos educativos pode ser compreendida como prática de mediação cultural. Vygotsky (2007) sugere que os instrumentos e signos mediadores são fundamentais para o desenvolvimento humano. A produção desses brinquedos, portanto, não se limita ao aspecto material, mas envolve a elaboração simbólica compartilhada entre os sujeitos.

A psicomotricidade, ao integrar movimento e cognição, amplia as possibilidades de intervenção pedagógica. Piaget (1998) reforça que a ação sobre o mundo físico constitui base

para o desenvolvimento intelectual. As atividades lúdicas estruturadas contribuem para esse processo ao promover experiências corporais significativas.

A diversidade presente no ambiente escolar demanda estratégias pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Rodrigues (2013) enfatiza que a inclusão requer reorganização das práticas educativas para atender à pluralidade dos estudantes. Os ambientes lúdicos se apresentam como dispositivos capazes de favorecer essa reorganização.

A utilização de tecnologias digitais amplia o repertório de acessibilidade educacional. Alves (2014) evidencia que os jogos digitais podem favorecer aprendizagens interativas e adaptativas. Quando integrados a propostas inclusivas, esses recursos potencializam a participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

A articulação entre teoria e prática na educação inclusiva exige constante investigação e reflexão crítica. Creswell (2021) destaca a importância da coerência metodológica na produção de conhecimento, princípio que se estende à prática pedagógica. Os ambientes lúdicos, nesse sentido, configuram-se como espaços de experimentação teórica aplicada, nos quais a aprendizagem se constrói de forma dinâmica e relacional.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento de ambientes lúdicos como eixo estruturante da inclusão educacional inscreve-se em um campo de investigação que articula dimensões pedagógicas, sociais e cognitivas de maneira profundamente interdependente. Freire (1996) sustenta que a prática educativa exige uma postura ética orientada pela autonomia do sujeito, o que desloca a centralidade do ensino transmissivo para experiências formativas baseadas na escuta, na criação e no diálogo. Nesse horizonte, a ludicidade emerge como dispositivo formativo capaz de reconfigurar relações escolares, instaurando modos de aprendizagem mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

A construção de materiais pedagógicos acessíveis ocupa posição estratégica na reorganização das práticas educacionais contemporâneas. Mantoan (2003) evidencia que a inclusão não se limita ao acesso físico do estudante à escola, mas demanda transformações estruturais no currículo e nas metodologias. Essa perspectiva implica a elaboração de recursos que considerem diferentes formas de percepção, interpretação e expressão do conhecimento, ampliando a participação efetiva no processo de aprendizagem.

Os ambientes lúdicos, quando compreendidos como espaços pedagógicos complexos, ultrapassam a noção de simples entretenimento. Kishimoto (2011) argumenta que o jogo constitui uma linguagem fundamental da infância, estruturando modos próprios de pensamento e interação com o mundo. Tal compreensão permite reconhecer que o brincar mobiliza

dimensões cognitivas e afetivas simultaneamente, produzindo experiências educativas de alta densidade formativa.

A oficina de construção de brinquedos educativos configura-se como prática de mediação entre conhecimento escolar e experiência concreta. Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento humano se dá por meio de interações sociais mediadas por instrumentos culturais, o que confere ao ato de construir objetos lúdicos um caráter formativo ampliado. Nesse processo, a criação coletiva de brinquedos fortalece vínculos pedagógicos e estimula a produção compartilhada de sentidos.

O desenvolvimento psicomotor assume relevância central na compreensão do aprendizado infantil, sobretudo quando articulado ao brincar. Piaget (1998) descreve o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação ativa com o meio, no qual a ação corporal desempenha papel estruturante. Atividades lúdicas que envolvem movimento, coordenação e exploração sensorial contribuem para a organização progressiva das estruturas mentais.

As práticas inclusivas demandam reconfiguração das dinâmicas escolares de modo a contemplar a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo. Rodrigues (2013) ressalta que a educação inclusiva implica mudanças profundas nas concepções pedagógicas, deslocando o foco da adaptação individual para a transformação institucional. Essa mudança exige a construção de estratégias que garantam participação plena e equitativa dos estudantes.

A elaboração de materiais pedagógicos acessíveis requer intencionalidade didática e sensibilidade às múltiplas formas de aprendizagem. Mittler (2000) aponta que sistemas educacionais inclusivos são aqueles capazes de responder à heterogeneidade das salas de aula, reconhecendo diferentes ritmos e estilos cognitivos. Essa compreensão reforça a necessidade de recursos flexíveis, capazes de dialogar com variadas necessidades educacionais.

A inserção de jogos digitais no contexto educacional amplia o repertório metodológico das práticas inclusivas. Alves (2014) analisa as possibilidades pedagógicas dos jogos digitais, destacando seu potencial de engajamento e adaptação a diferentes perfis de aprendizagem. Quando integrados ao planejamento docente, tais recursos podem atuar como mediadores relevantes na construção do conhecimento.

A organização de oficinas de brinquedos educativos também contribui para a valorização da sustentabilidade no ambiente escolar. A reutilização de materiais cotidianos promove uma ressignificação do consumo e estimula a consciência ambiental, integrando dimensões ecológicas ao processo formativo. Essa prática reforça a ideia de que a aprendizagem pode emergir de contextos concretos e socialmente situados.

A construção de materiais inclusivos exige rigor metodológico na seleção e adaptação de recursos didáticos. Creswell (2021) destaca a importância da consistência metodológica na produção de pesquisas educacionais, princípio que pode ser transposto para o planejamento pedagógico. A coerência entre objetivos, estratégias e materiais fortalece a qualidade das práticas inclusivas.

A pesquisa documental oferece contribuições relevantes para a análise de políticas e práticas educacionais relacionadas à inclusão. Fávero e Centenaro (2019) indicam que essa abordagem permite compreender documentos institucionais como expressões de intencionalidades pedagógicas. No campo dos ambientes lúdicos, tal perspectiva auxilia na identificação de diretrizes que orientam a prática docente.

A sistematização de revisões de literatura fortalece a construção teórica do campo educacional. Galvão e Ricarte (2019) discutem a revisão sistemática como ferramenta de organização do conhecimento científico, favorecendo a identificação de tendências e lacunas. Essa metodologia contribui para o aprofundamento das discussões sobre ludicidade e inclusão.

A utilização de protocolos estruturados de revisão amplia a confiabilidade das produções acadêmicas. Page et al. (2021) apresentam diretrizes que asseguram transparência e rigor metodológico em revisões sistemáticas. Esse tipo de organização metodológica pode inspirar práticas investigativas mais consistentes no campo educacional.

A reflexão crítica sobre metodologias de pesquisa em educação revela a necessidade de abordagens mais flexíveis e inovadoras. Narciso e Santana (2025) defendem a ampliação dos caminhos investigativos, valorizando perspectivas que dialoguem com a complexidade dos fenômenos educacionais. Essa abertura metodológica aproxima-se das dinâmicas lúdicas presentes no processo de ensino.

A pesquisa documental também se apresenta como estratégia relevante na formação docente. Silva et al. (2009) destacam seu potencial para análise crítica de práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa abordagem favorece a compreensão dos contextos institucionais nos quais a inclusão se concretiza.

A relação entre aprendizagem e interação social constitui elemento estruturante do desenvolvimento humano. Vygotsky (2007) enfatiza que o conhecimento é construído por meio da mediação cultural, reforçando a importância das interações no processo educativo. Os ambientes lúdicos intensificam essas interações ao promover experiências compartilhadas de aprendizagem.

A prática pedagógica orientada pela autonomia do estudante requer uma postura docente reflexiva. Freire (1996) destaca que ensinar envolve respeito aos saberes dos

educandos e abertura ao diálogo. Essa perspectiva fortalece a concepção de ambientes lúdicos como espaços de construção coletiva do conhecimento.

O jogo, enquanto instrumento pedagógico, desempenha papel significativo na estruturação do pensamento infantil. Piaget (1998) evidencia que o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Essa relação sustenta a relevância do lúdico como componente essencial das práticas educativas.

A inclusão escolar demanda reestruturação das concepções tradicionais de ensino. Mantoan (2003) argumenta que incluir implica transformar a lógica escolar para acolher a diversidade como princípio. Nesse contexto, os ambientes lúdicos assumem função central ao promover experiências educativas mais flexíveis.

A construção de brinquedos educativos constitui prática de mediação entre teoria e experiência. Vygotsky (2007) reforça que os instrumentos culturais são fundamentais para o desenvolvimento psicológico. A produção desses objetos lúdicos amplia as possibilidades de interação e aprendizagem significativa.

O desenvolvimento psicomotor, ao integrar corpo e cognição, amplia o alcance das práticas pedagógicas. Piaget (1998) evidencia que a ação sobre o meio constitui base do desenvolvimento intelectual. Atividades lúdicas que envolvem movimento favorecem esse processo de forma integrada.

A diversidade no espaço escolar exige práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Rodrigues (2013) ressalta que a inclusão pressupõe reorganização estrutural das práticas educativas. Os ambientes lúdicos oferecem condições para essa reorganização ao favorecerem múltiplas formas de participação.

A utilização de tecnologias digitais no ensino amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem. Alves (2014) destaca que jogos digitais podem ser utilizados como ferramentas inclusivas, desde que integrados a objetivos pedagógicos claros. Essa integração fortalece a participação de estudantes com diferentes necessidades.

Os ambientes lúdicos, nesse sentido, configuram espaços privilegiados de experimentação pedagógica e construção ativa do saber. Ischkanian (2012) destaca que o brincar na educação infantil potencializa aprendizagens significativas ao permitir a exploração livre e orientada do conhecimento. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas docentes que valorizem a criatividade e a autonomia dos estudantes. A mediação pedagógica, quando fundamentada em atividades lúdicas, favorece a participação inclusiva e o desenvolvimento integral dos sujeitos no ambiente escolar.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise interpretativa dos discursos científicos relacionados aos *ambientes lúdicos e inclusão na educação*, com ênfase na elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, oficinas de construção de brinquedos educativos, desenvolvimento psicomotor, aprendizagem e práticas inclusivas voltadas à promoção da participação de todos os estudantes. Creswell (2021) destaca que abordagens qualitativas permitem compreender significados e processos sociais em profundidade, especialmente quando se investigam fenômenos educacionais complexos. Nesse sentido, a escolha metodológica busca interpretar práticas pedagógicas a partir de produções teóricas já consolidadas, valorizando a densidade conceitual das fontes analisadas.

No que se refere à abordagem, trata-se de uma investigação qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos sentidos atribuídos às práticas educativas e às estratégias inclusivas no contexto escolar. Essa opção metodológica rejeita a quantificação de dados como eixo central, priorizando a compreensão crítica das experiências pedagógicas descritas na literatura. Silva et al. (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa possibilita uma leitura aprofundada dos fenômenos educacionais, permitindo ao pesquisador acessar dimensões subjetivas e contextuais que não são capturadas por métodos estatísticos.

Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica, por buscar ampliar o conhecimento científico acerca dos ambientes lúdicos e suas implicações na inclusão educacional, sem a intenção imediata de aplicação prática direta. Essa modalidade de investigação contribui para a construção de fundamentos teóricos que podem sustentar futuras intervenções pedagógicas. Narciso e Santana (2025) enfatizam que pesquisas de natureza básica são essenciais para o avanço epistemológico da educação, pois fortalecem o diálogo entre teoria e prática.

Em relação aos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório e descritivo. Exploratório por buscar ampliar a compreensão sobre as relações entre ludicidade e inclusão, especialmente em contextos ainda em consolidação teórica, e descritivo por sistematizar e apresentar características das práticas pedagógicas analisadas na literatura. Essa combinação permite mapear conceitos, identificar tendências e organizar interpretações sobre o objeto investigado, contribuindo para a construção de uma visão abrangente do fenômeno educacional.

Os procedimentos técnicos adotados envolvem pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções científicas previamente publicadas. Fávero e Centenaro (2019) destacam que a pesquisa documental permite examinar materiais institucionais e

acadêmicos como fontes legítimas de produção de conhecimento, possibilitando a compreensão de políticas e práticas educacionais. Paralelamente, a pesquisa bibliográfica constitui base estruturante do estudo, uma vez que reúne contribuições teóricas indispensáveis à análise do tema.

A pesquisa bibliográfica desempenha papel central na fundamentação teórica deste estudo, pois possibilita o contato com diferentes perspectivas acerca da ludicidade e da inclusão. Batista e Kumada (2021) ressaltam que esse tipo de investigação organiza e sistematiza o conhecimento científico existente, permitindo ao pesquisador identificar avanços, lacunas e contradições no campo analisado. Dessa forma, a revisão da literatura torna-se etapa essencial para a construção de um referencial sólido e coerente.

No âmbito da revisão sistemática, Galvão e Ricarte (2019) destacam a importância de métodos estruturados para a organização do conhecimento científico, favorecendo a transparência e a rigorosidade das análises. Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga com princípios de sistematização que orientam a seleção e interpretação das fontes, assegurando consistência ao processo investigativo. Morales (2022) reforça que metodologias sistemáticas contribuem para a confiabilidade das revisões, especialmente em áreas educacionais.

O protocolo PRISMA também fundamenta a organização metodológica deste estudo, ao propor diretrizes para o relato transparente de revisões sistemáticas. Page et al. (2021) afirmam que a utilização de protocolos estruturados fortalece a qualidade das revisões e reduz vieses interpretativos. Embora a pesquisa não se configure exclusivamente como revisão sistemática, tais princípios contribuem para a organização rigorosa do processo de análise.

A seleção das fontes ocorreu em bases digitais reconhecidas, como SciELO, CAPES, Web of Science, Scopus, Google Acadêmico e Academia.edu, considerando critérios de atualidade, pertinência temática e rigor científico. Esse processo visou garantir a confiabilidade das informações analisadas e a consistência teórica do estudo, assegurando a representatividade das produções selecionadas no campo da educação inclusiva e da ludicidade.

Após a seleção inicial, os materiais foram submetidos à leitura analítica e interpretativa, com foco na identificação de categorias temáticas recorrentes. Esse processo permitiu a organização dos dados em eixos de análise, possibilitando o cruzamento de informações e a construção de uma narrativa teórica coerente. Creswell (2021) enfatiza que a análise qualitativa exige rigor na interpretação dos dados, garantindo profundidade e consistência nos resultados obtidos.

Os procedimentos de análise envolveram categorização temática, comparação entre diferentes produções e identificação de convergências e divergências teóricas. Esse movimento analítico possibilitou compreender como os ambientes lúdicos são concebidos na literatura e de

que forma se articulam às práticas inclusivas. A leitura crítica dos materiais permitiu ultrapassar a simples descrição, alcançando níveis interpretativos mais complexos.

A pesquisa bibliográfica e documental, quando articulada de forma consistente, permite uma compreensão ampliada dos fenômenos educacionais. Fávero e Centenaro (2019) destacam que a integração dessas abordagens favorece a análise de políticas e práticas pedagógicas em diferentes contextos. Essa articulação metodológica fortalece a densidade interpretativa do estudo.

A análise dos dados foi orientada por um movimento de triangulação teórica, no qual diferentes autores foram confrontados a fim de construir uma síntese interpretativa consistente. Esse processo permitiu evidenciar tensões conceituais e aproximações entre diferentes perspectivas sobre ludicidade e inclusão, enriquecendo a compreensão do objeto investigado.

A organização dos resultados seguiu critérios de coerência interna e coerência temática, respeitando os objetivos da pesquisa. A categorização dos dados possibilitou a sistematização das informações de maneira estruturada, evitando dispersões interpretativas e garantindo unidade ao texto analítico.

A leitura crítica das fontes exigiu postura reflexiva do pesquisador diante das produções acadêmicas analisadas. Silva et al. (2009) destacam que a pesquisa documental demanda atenção analítica e capacidade de interpretação contextualizada dos dados. Essa perspectiva reforça o caráter interpretativo da investigação.

A articulação entre teoria e análise empírica documental permitiu compreender a complexidade dos ambientes lúdicos no contexto educacional contemporâneo. Esse movimento interpretativo contribuiu para evidenciar a relevância das práticas inclusivas na construção de uma educação mais democrática.

A metodologia adotada evidencia a centralidade da reflexão crítica na produção de conhecimento educacional. Narciso e Santana (2025) afirmam que metodologias inovadoras fortalecem a capacidade analítica das pesquisas, ampliando o alcance interpretativo dos estudos em educação.

O percurso metodológico adotado demonstra coerência entre objetivos, abordagem e procedimentos técnicos, garantindo consistência ao desenvolvimento da investigação. A integração entre pesquisa bibliográfica e documental permitiu uma análise abrangente do objeto estudado.

A sistematização dos dados contribuiu para a organização do conhecimento produzido, possibilitando a construção de um panorama interpretativo sobre os ambientes lúdicos e a inclusão educacional. Esse processo reforça a importância da metodologia como eixo estruturante da pesquisa acadêmica.

A análise final dos materiais revelou a relevância dos ambientes lúdicos como instrumentos pedagógicos de inclusão, evidenciando sua capacidade de promover aprendizagens significativas. Silva et al. (2009) destacam que essa compreensão resulta da articulação entre diferentes referenciais teóricos e metodológicos.

O percurso metodológico adotado sustenta a credibilidade científica do estudo, ao articular rigor analítico, coerência teórica e consistência interpretativa. Essa combinação fortalece a validade das conclusões obtidas.

A pesquisa reafirma a importância da investigação qualitativa no campo educacional, especialmente quando aplicada ao estudo de práticas inclusivas e ludicidade. Silva et al. (2009) destacam que esse enfoque possibilita compreender a complexidade das relações pedagógicas em sua totalidade.

O desenho metodológico adotado demonstra que a análise de ambientes lúdicos e inclusão educacional exige abordagem plural e interpretativa, capaz de articular diferentes fontes e perspectivas teóricas. Silva et al. (2009) destacam que essa integração sustenta a produção de conhecimento crítico e fundamentado sobre o tema investigado.

2.1.1. Abordagem Qualitativa da Pesquisa

A abordagem qualitativa fundamenta esta investigação ao priorizar a interpretação dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas relacionadas aos ambientes lúdicos e à inclusão educacional. Creswell (2021) destaca que esse tipo de abordagem permite compreender fenômenos sociais complexos a partir de múltiplas perspectivas, valorizando significados construídos no contexto educativo. Nesse percurso, a análise não se limita à mensuração de dados, mas se orienta pela leitura crítica e reflexiva das produções científicas, buscando compreender como o brincar e a ludicidade são incorporados às práticas inclusivas. Silva et al. (2009) reforçam que a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação mais profunda com o objeto estudado, especialmente em campos marcados pela diversidade e pela complexidade das relações humanas.

2.1.2. Natureza Basal da Investigação

A natureza desta pesquisa é classificada como básica, uma vez que se orienta pela ampliação do conhecimento teórico acerca dos ambientes lúdicos e da inclusão na educação, sem a finalidade imediata de aplicação prática direta. Narciso e Santana (2025) apontam que investigações de natureza básica desempenham papel essencial no fortalecimento epistemológico da área educacional, contribuindo para a construção de fundamentos conceituais sólidos. Essa perspectiva permite aprofundar discussões sobre materiais

pedagógicos acessíveis, oficinas de brinquedos educativos e desenvolvimento psicomotor, consolidando bases teóricas que podem subsidiar futuras intervenções pedagógicas.

2.1.3. Objetivos Exploratórios e Descritivos

Os objetivos da pesquisa são de caráter exploratório e descritivo, pois buscam ampliar a compreensão sobre as relações entre ludicidade e inclusão, ao mesmo tempo em que sistematizam características e contribuições das práticas pedagógicas analisadas. Segundo Rodrigues (2013), estudos exploratórios são fundamentais em campos em constante transformação, pois permitem mapear conceitos e identificar tendências emergentes. Paralelamente, o caráter descritivo possibilita organizar e apresentar os elementos encontrados na literatura, evidenciando como os ambientes lúdicos são compreendidos enquanto estratégias de inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes.

2.1.4. Pesquisa Bibliográfica como Fundamentação Científica

A pesquisa bibliográfica constitui o eixo central desta investigação, sendo responsável pela sustentação teórica do estudo. Batista e Kumada (2021) afirmam que esse tipo de pesquisa permite reunir, organizar e analisar produções científicas já consolidadas, favorecendo a compreensão do estado da arte sobre determinado tema. No contexto desta investigação, livros, artigos científicos e produções acadêmicas fundamentam a análise dos ambientes lúdicos e das práticas inclusivas. Fávero e Centenaro (2019) destacam que a pesquisa bibliográfica possibilita a identificação de lacunas teóricas e contribui para o avanço do conhecimento científico em educação.

2.1.5. Pesquisa Documental e Seleção das Fontes

A pesquisa documental complementa o percurso metodológico ao considerar materiais disponíveis em bases digitais e acervos acadêmicos, como artigos, documentos institucionais e relatórios científicos. Silva et al. (2009) ressaltam que esse tipo de investigação amplia as possibilidades analíticas ao permitir a interpretação de registros já produzidos. A seleção das fontes foi realizada em plataformas como SciELO, CAPES, Web of Science, Scopus e Google Acadêmico, considerando critérios de relevância, atualidade e rigor científico. Fávero e Centenaro (2019) destacam que a escolha criteriosa das fontes é essencial para garantir consistência e confiabilidade aos resultados da pesquisa.

A pesquisa documental e a seleção das fontes constituem um eixo estruturante do percurso metodológico, uma vez que permitem sustentar teoricamente a investigação sobre ambientes lúdicos e inclusão na educação. Silva et al. (2009) destacam que a pesquisa

documental amplia as possibilidades interpretativas ao trabalhar com registros já produzidos, favorecendo a análise crítica de discursos acadêmicos e institucionais. Fávero e Centenaro (2019) reforçam que esse tipo de investigação contribui para a compreensão de políticas educacionais e práticas pedagógicas, ao possibilitar a leitura aprofundada de documentos que expressam intencionalidades formativas.

A fundamentação teórica sobre ludicidade e aprendizagem encontra suporte em autores que discutem o papel do brincar no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. Kishimoto (2011) evidencia que o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem linguagens essenciais da infância, estruturando formas de interação e aprendizagem. Vygotsky (2007) complementa essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo o ambiente lúdico um espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Piaget (1998) contribui ao demonstrar que o brincar está diretamente relacionado à formação das estruturas cognitivas, reforçando sua relevância no processo educativo.

As discussões sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas fundamentam-se em autores que problematizam a necessidade de transformação estrutural da escola. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige mudanças profundas na organização do ensino, ultrapassando adaptações pontuais e promovendo a reconfiguração do currículo e das práticas docentes. Mittler (2000) acrescenta que sistemas educacionais inclusivos devem responder à diversidade dos estudantes, garantindo condições equitativas de aprendizagem. Rodrigues (2013) reforça essa compreensão ao destacar que a inclusão envolve a revisão de concepções pedagógicas e a construção de novas formas de participação no espaço escolar.

No campo das práticas pedagógicas e da mediação docente, Freire (1996) enfatiza que a educação exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a autonomia dos sujeitos, princípios fundamentais para a construção de ambientes lúdicos inclusivos. Zabala (1998) destaca a importância do planejamento pedagógico estruturado, no qual objetivos, conteúdos e estratégias estejam articulados de forma coerente. Ischkanian (2012) contribui ao evidenciar o papel da ludicidade na educação infantil, destacando como brinquedos e brincadeiras favorecem experiências significativas de aprendizagem. Alves (2014) amplia essa discussão ao apresentar as possibilidades dos jogos digitais como ferramentas inclusivas, capazes de potencializar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes.

As bases metodológicas da investigação são sustentadas por autores que discutem rigor científico e organização dos procedimentos de pesquisa. Creswell (2021) ressalta a importância da coerência entre abordagem, objetivos e métodos, assegurando consistência ao processo investigativo. Galvão e Ricarte (2019) destacam o papel das revisões sistemáticas na

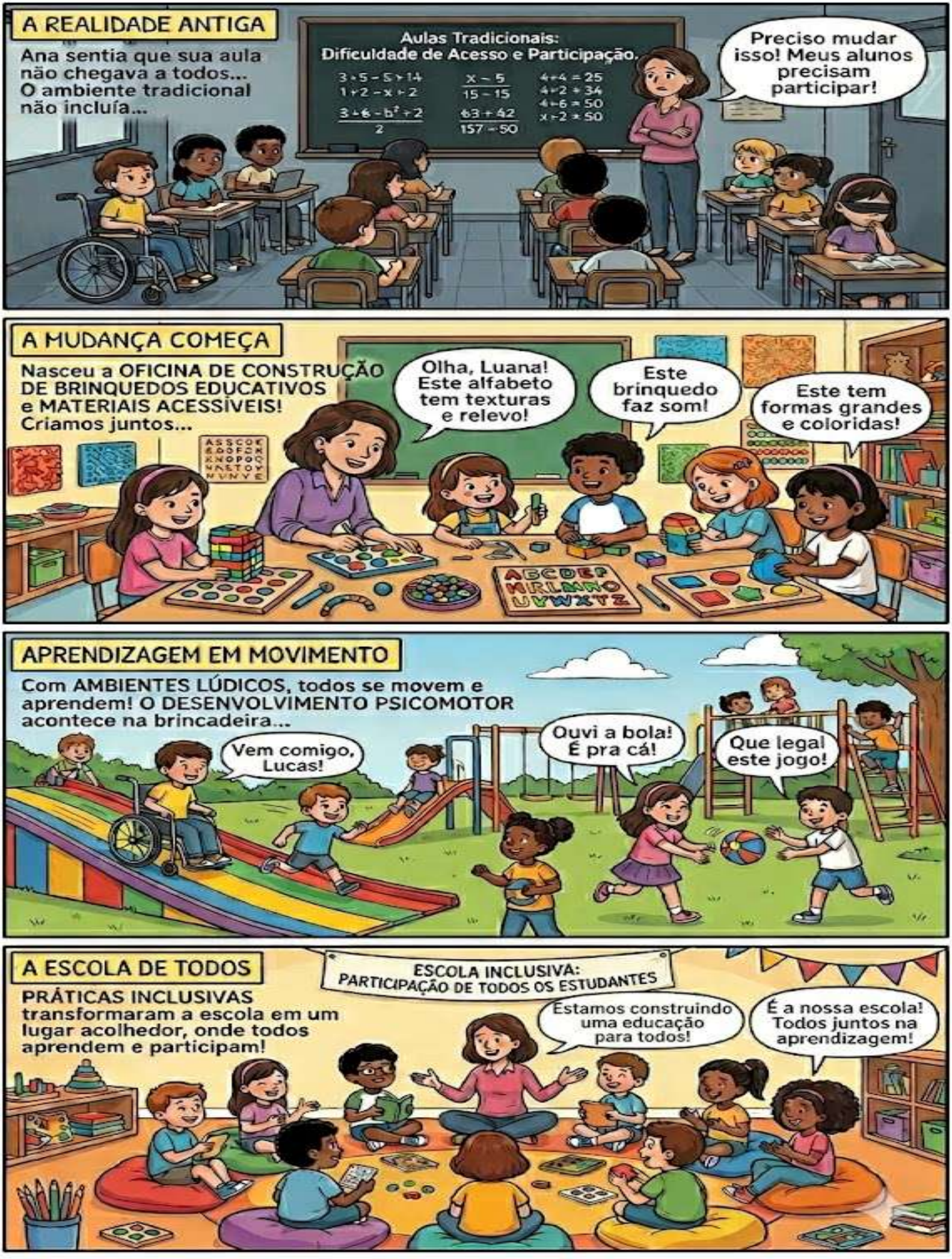
organização do conhecimento científico, permitindo identificar tendências e lacunas na literatura. Morales (2022) reforça a relevância de metodologias estruturadas para garantir rigor e confiabilidade nas análises. Page et al. (2021), por meio do protocolo PRISMA, contribuem com diretrizes que asseguram transparência e sistematização nas revisões científicas. Narciso e Santana (2025) ampliam essa discussão ao propor novos caminhos metodológicos na educação, destacando a necessidade de abordagens críticas e inovadoras na produção do conhecimento acadêmico.

2.1.6. Procedimentos de Coleta, Análise e Categorização dos Dados

Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram desenvolvidos por meio da leitura analítica e interpretativa das produções selecionadas, seguida da organização em categorias temáticas. Creswell (2021) enfatiza que a análise qualitativa exige rigor na interpretação dos dados, assegurando coerência entre objetivos e resultados. As informações foram agrupadas por afinidade conceitual, permitindo a identificação de recorrências, contrastes e contribuições teóricas relevantes. Morales (2022) destaca que processos sistemáticos de análise fortalecem a confiabilidade das revisões, enquanto Page et al. (2021) ressaltam a importância da organização estruturada dos dados para garantir transparência metodológica. Esse percurso analítico demandou uma postura investigativa atenta às nuances dos discursos acadêmicos, evitando interpretações superficiais e privilegiando a densidade conceitual das produções examinadas.

A categorização temática constituiu uma etapa central do processo analítico, pois permitiu a organização dos dados em eixos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. As unidades de sentido foram identificadas a partir de critérios de similaridade conceitual, o que favoreceu a construção de conexões entre diferentes autores e abordagens teóricas. Esse procedimento possibilitou evidenciar convergências e divergências sobre o papel dos ambientes lúdicos na promoção da inclusão educacional, bem como sobre a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis e o desenvolvimento psicomotor.

O processo de análise também envolveu a triangulação teórica entre diferentes referenciais, permitindo confrontar perspectivas e ampliar a compreensão do objeto de estudo. A comparação entre as produções selecionadas possibilitou identificar padrões recorrentes, bem como singularidades presentes nas abordagens de cada autor, o que enriqueceu a interpretação final dos dados. Esse movimento analítico reforçou a importância da consistência metodológica, uma vez que a organização estruturada das informações contribuiu para a credibilidade dos resultados.


A REALIDADE ANTIGA
Ana sentia que sua aula não chegava a todos... O ambiente tradicional não incluía...
Aulas Tradicionais:
Dificuldade de Acesso e Participação.
Preciso mudar isso! Meus alunos precisam participar!
A MUDANÇA COMEÇA
Nasceu a OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS EDUCATIVOS e MATERIAIS ACESSÍVEIS! Criamos juntos...
Olha, Luana! Este alfabeto tem texturas e relevo!
Este brinquedo faz som!
Este tem formas grandes e coloridas!
APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO
Com AMBIENTES LÚDICOS, todos se movem e aprendem! O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR acontece na brincadeira...
Vem comigo, Lucas!
Ouvi a bola! É pra cá!
Que legal este jogo!
A ESCOLA DE TODOS
PRÁTICAS INCLUSIVAS transformaram a escola em um lugar acolhedor, onde todos aprendem e participam!
ESCOLA INCLUSIVA:
PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES
Estamos construindo uma educação para todos!
É a nossa escola! Todos juntos na aprendizagem!

2.2. ACESSIBILIDADE NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A acessibilidade nos materiais pedagógicos constitui um princípio estruturante da educação inclusiva, ao demandar a reorganização intencional dos recursos didáticos para atender a diversidade dos estudantes. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno na escola, mas exige transformações profundas nas práticas pedagógicas e nos modos de ensinar. Nesse contexto, a produção e adaptação de materiais pedagógicos acessíveis envolvem considerar diferenças sensoriais, motoras e cognitivas, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de participação e aprendizagem. Vygotsky (2007) reforça que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, o que implica a necessidade de recursos que favoreçam múltiplas formas de interação com o conhecimento.

2.2.1. Design universal para aprendizagem (DUA)

O Design Universal para Aprendizagem (DUA) fundamenta-se na ideia de que os materiais pedagógicos devem ser concebidos desde sua origem para atender a maior diversidade possível de aprendizes, evitando adaptações posteriores excludentes. Zabala (1998) destaca que o planejamento educativo deve contemplar estratégias diversificadas, considerando diferentes ritmos e formas de aprender. Nesse sentido, o DUA propõe múltiplas formas de representação do conteúdo, expressão do conhecimento e engajamento dos estudantes, ampliando as possibilidades de participação. Piaget (1998) contribui ao demonstrar que a aprendizagem se constrói a partir da interação ativa com o meio, o que reforça a necessidade de materiais flexíveis e acessíveis.

A aplicação do DUA no contexto escolar possibilita a criação de ambientes mais democráticos, nos quais o estudante não é limitado por um único formato de acesso ao conhecimento. Kishimoto (2011) destaca que o uso de jogos e atividades lúdicas amplia as possibilidades de exploração cognitiva e favorece a construção do saber de forma ativa. Dessa

forma, o DUA não se restringe a adaptações pontuais, mas representa uma mudança estrutural na concepção dos materiais pedagógicos. Vygotsky (2007) reforça que a mediação pedagógica deve considerar as potencialidades dos sujeitos, o que exige flexibilidade nos recursos utilizados.

A implementação do DUA também contribui para a redução de barreiras educacionais, promovendo maior equidade no processo de ensino-aprendizagem. Rodrigues (2013) afirma que a educação inclusiva exige reorganização das práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na escola. Nesse sentido, o DUA torna-se uma estratégia essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso significativo ao conhecimento, respeitando suas singularidades e ampliando suas possibilidades de participação.

2.2.2. Materiais multissensoriais adaptados

Os materiais multissensoriais adaptados constituem uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes estímulos sensoriais no processo educativo. Piaget (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da interação direta com o ambiente, especialmente por meio da exploração sensorial. Assim, recursos que combinam estímulos visuais, táteis, auditivos e, quando possível, olfativos, favorecem a construção de conhecimentos mais significativos e inclusivos.

Kishimoto (2011) enfatiza que o brincar e o uso de materiais lúdicos permitem que a criança experimente, explore e compreenda o mundo de maneira ativa, o que reforça a importância de recursos multissensoriais na educação. Esses materiais tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico, especialmente para estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais. Vygotsky (2007) acrescenta que a aprendizagem ocorre de forma mediada, sendo potencializada quando o sujeito interage com instrumentos culturais diversificados.

A utilização de materiais multissensoriais também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência, ao possibilitar diferentes formas de acesso ao conteúdo escolar. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige a eliminação de barreiras que impedem a participação plena dos estudantes. Kishimoto (2011) enfatiza a diversificação sensorial dos recursos pedagógicos representa uma estratégia concreta para promover equidade e garantir que todos possam aprender de acordo com suas possibilidades.

Materiais Multissensoriais Adaptados para Inclusão

CARTÕES TÁTEIS COM TEXTURAS E BRAILLE

ALFABETO MÓVEL EM RELEVO E COM SONS

JOGOS DE MEMÓRIA COM OLORES

BOLAS SENSORIAIS COM GUIZOS

ESPECIAL HÁPTICA TABLETA

2.2.3. Tecnologias assistivas no processo educativo

As tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção da autonomia e da participação dos estudantes no contexto educacional inclusivo. Alves (2014) destaca que os recursos digitais e tecnológicos podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem quando integrados de forma pedagógica e intencional. Ferramentas como leitores de tela, softwares educativos interativos e sistemas de audiodescrição permitem que estudantes com deficiência acessem conteúdos de maneira mais independente.

Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve promover a autonomia dos sujeitos, respeitando sua capacidade de construção do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias assistivas não apenas facilitam o acesso, mas também fortalecem o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) reforça que os instrumentos culturais mediadores são essenciais para o desenvolvimento humano, o que inclui os recursos tecnológicos utilizados na educação.

A incorporação dessas tecnologias no ambiente escolar exige planejamento pedagógico coerente e formação docente adequada. Rodrigues (2013) afirma que a inclusão escolar depende da transformação das práticas educativas, o que envolve o uso consciente de recursos tecnológicos. Assim, as tecnologias assistivas se configuram como instrumentos fundamentais para garantir a participação plena dos estudantes, promovendo equidade no acesso ao conhecimento.

2.2.4. Redução de barreiras físicas e cognitivas

A redução de barreiras físicas e cognitivas representa um dos pilares da educação inclusiva, ao buscar eliminar obstáculos que dificultam o acesso e a compreensão dos conteúdos escolares. Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas de forma a atender a diversidade dos estudantes. Nesse sentido, a adaptação de materiais com linguagem simplificada, pictogramas e organização visual clara torna-se essencial para garantir a acessibilidade cognitiva.

Zabala (1998) ressalta que o planejamento didático deve considerar diferentes formas de organização do conteúdo, favorecendo a compreensão e a participação dos estudantes. A utilização de recursos visuais estruturados contribui para a construção de significados mais claros e acessíveis. Piaget (1998) reforça que a aprendizagem ocorre por meio da assimilação e acomodação de informações, sendo facilitada quando o conteúdo é apresentado de forma organizada e concreta.

A eliminação de barreiras também envolve aspectos físicos do ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes possam interagir com os materiais pedagógicos de maneira

autônoma. Rodrigues (2013) afirma que a educação inclusiva pressupõe a transformação dos espaços educativos para acolher a diversidade, o que implica repensar não apenas o currículo, mas também a organização espacial da escola. Essa perspectiva exige que corredores, salas de aula, mobiliários e recursos didáticos sejam planejados de modo acessível, permitindo mobilidade, alcance e participação efetiva de todos os sujeitos. A acessibilidade física, nesse contexto, deixa de ser um elemento complementar e passa a constituir condição essencial para a efetivação do direito à educação.

A reorganização dos espaços escolares deve considerar a heterogeneidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas. Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar implica a superação de modelos padronizados de ensino, exigindo mudanças estruturais que garantam a permanência e a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, a disposição dos materiais pedagógicos, a sinalização adequada e a eliminação de obstáculos arquitetônicos tornam-se elementos fundamentais para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Essa reorganização espacial contribui diretamente para a autonomia dos estudantes e para a redução de dependências desnecessárias no processo de aprendizagem.

A redução de barreiras físicas e cognitivas não se limita à infraestrutura, mas também envolve a forma como o conhecimento é apresentado e mediado no ambiente escolar. Vygotsky (2007) ressalta que o aprendizado ocorre por meio de interações sociais mediadas, o que exige condições adequadas de acessibilidade para que essas interações se efetivem. Assim, a clareza na organização dos espaços, a disposição lógica dos recursos pedagógicos e a previsibilidade do ambiente contribuem para a segurança cognitiva dos estudantes, facilitando a compreensão das atividades propostas e promovendo maior engajamento no processo educativo.

Sob essa perspectiva, a transformação dos espaços escolares representa uma mudança estrutural que ultrapassa ajustes pontuais, configurando-se como um compromisso institucional com a equidade educacional. Freire (1996) destaca que a prática educativa deve estar comprometida com a libertação e a autonomia dos sujeitos, o que inclui a criação de condições reais para a participação de todos. A eliminação de barreiras físicas e cognitivas consolida-se como um princípio pedagógico e ético, orientado pela construção de uma escola mais justa, acessível e comprometida com a aprendizagem significativa de cada estudante. Essa perspectiva exige revisão contínua das práticas educativas, dos espaços e dos materiais didáticos, de modo a garantir condições reais de participação. Trata-se de um compromisso institucional permanente com a equidade e com o direito universal à educação de qualidade.

2.3. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

A elaboração de materiais pedagógicos inclusivos constitui uma dimensão essencial para a efetivação de práticas educativas que respeitam a diversidade dos estudantes e suas diferentes formas de aprender. Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar exige reorganização das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos, de modo a garantir participação plena de todos os alunos no processo educativo. A produção de recursos concretos, visuais, táteis e digitais amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecendo múltiplas formas de aprendizagem e fortalecendo a equidade no ambiente escolar. Vygotsky (2007) reforça que a aprendizagem ocorre por mediação social e cultural, o que torna indispensável a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos que ampliem as interações com o saber.

2.3.1. Recursos concretos manipuláveis

Os recursos concretos manipuláveis desempenham papel fundamental na construção do conhecimento, especialmente nos processos iniciais de aprendizagem, ao permitir que o estudante interaja diretamente com objetos físicos. Piaget (1998) evidencia que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da ação do sujeito sobre o meio, o que reforça a importância de materiais como blocos, formas geométricas, jogos físicos e objetos tridimensionais. Kishimoto (2011) acrescenta que o uso de brinquedos e jogos favorece a aprendizagem ativa, estimulando a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas de forma lúdica. Esses recursos possibilitam a concretização de conceitos abstratos, tornando o processo de ensino mais significativo e acessível.

A manipulação de materiais concretos também contribui para a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja construído de forma sensorial e experiencial. Zabala (1998) destaca que o planejamento didático deve considerar múltiplas estratégias para atender à diversidade dos alunos, o que inclui o uso de

recursos físicos manipuláveis. Vygotsky (2007) reforça que a interação com instrumentos culturais é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que torna os materiais concretos ferramentas essenciais na mediação pedagógica.

Além disso, os recursos manipuláveis favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo autonomia e engajamento. Mantoan (2003) afirma que a inclusão exige práticas que valorizem a participação de todos, independentemente de suas limitações ou diferenças. Os materiais concretos contribuem para reduzir barreiras de compreensão e ampliam as possibilidades de interação com o conteúdo escolar.

2.3.2. Materiais visuais interativos

Os materiais visuais interativos constituem ferramentas pedagógicas que organizam e facilitam a compreensão de conceitos por meio da representação gráfica e simbólica das informações. Zabala (1998) destaca que a organização visual do conteúdo contribui para a aprendizagem significativa, ao permitir que o estudante estabeleça relações mais claras entre os conhecimentos. Recursos como cartazes, mapas mentais ilustrados, infográficos e painéis interativos favorecem a sistematização das informações e auxiliam na construção do pensamento estruturado.

Kishimoto (2011) reforça que a utilização de elementos visuais no processo educativo potencializa a compreensão e estimula o interesse dos estudantes, especialmente quando associados a práticas lúdicas. Esses materiais permitem a visualização de conceitos complexos de forma simplificada, tornando o aprendizado mais acessível e dinâmico. Vygotsky (2007) destaca que a mediação simbólica é essencial para o desenvolvimento cognitivo, o que justifica o uso de representações visuais no ambiente escolar.

Os materiais visuais interativos também desempenham papel importante na inclusão, ao facilitar o acesso de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas. Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva deve oferecer diferentes formas de acesso ao conhecimento, respeitando as singularidades dos alunos. Assim, os recursos visuais tornam-se instrumentos fundamentais para ampliar a compreensão e promover a participação de todos.

2.3.3. Recursos táteis e sensoriais

Os recursos táteis e sensoriais são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual ou dificuldades de atenção. Piaget (1998) destaca que o conhecimento se desenvolve a partir da interação sensorial com o ambiente, o que torna essencial o uso de materiais em relevo,

texturizados ou com diferentes superfícies. Esses recursos permitem a exploração do conteúdo por meio do toque, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Vygotsky (2007) reforça que o desenvolvimento humano ocorre por meio de mediações culturais diversificadas, o que inclui experiências sensoriais que favorecem a internalização do conhecimento. Kishimoto (2011) acrescenta que o brincar e a exploração sensorial são elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de significados. Dessa forma, os recursos táteis ampliam a compreensão dos conteúdos e promovem maior engajamento dos estudantes.

A utilização de materiais sensoriais também contribui para a inclusão, ao garantir que diferentes formas de percepção sejam contempladas no processo educativo. Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão escolar exige adaptação dos recursos pedagógicos para atender às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, os materiais táteis representam uma estratégia eficaz para eliminar barreiras e promover equidade no acesso ao conhecimento.

2.3.4. Ferramentas digitais inclusivas

As ferramentas digitais inclusivas representam uma importante inovação no campo educacional, ao possibilitar experiências de aprendizagem personalizadas e acessíveis. Alves (2014) destaca que os jogos digitais e recursos tecnológicos podem favorecer a inclusão quando utilizados de forma pedagógica, ampliando o engajamento e a participação dos estudantes. Aplicativos educacionais, plataformas interativas e jogos adaptativos permitem que cada aluno avance em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades.

Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve promover autonomia e protagonismo dos estudantes, o que se articula diretamente ao uso de tecnologias digitais no ensino. Essas ferramentas possibilitam maior independência no processo de aprendizagem, favorecendo a construção ativa do conhecimento. Vygotsky (2007) reforça que os instrumentos culturais mediadores são fundamentais para o desenvolvimento humano, incluindo os recursos tecnológicos contemporâneos.

As ferramentas digitais inclusivas também ampliam o acesso de estudantes com deficiência, por meio de recursos como leitores de tela, legendas automáticas e interfaces adaptadas. Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige transformação das práticas pedagógicas e adoção de estratégias que garantam participação plena. As tecnologias digitais representam instrumentos essenciais para promover acessibilidade, equidade e inovação no ambiente escolar.

2.4. OFICINAS DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS EDUCATIVOS

As oficinas de construção de brinquedos educativos configuram-se como práticas pedagógicas inovadoras que articulam ludicidade, inclusão e aprendizagem significativa, ao possibilitar que estudantes e professores produzam conjuntamente recursos didáticos a partir de materiais acessíveis. Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas educativas, de modo a garantir a participação ativa de todos os estudantes. Nesse contexto, a construção de brinquedos educativos favorece experiências coletivas que valorizam diferentes formas de aprender e de expressar conhecimentos, promovendo uma educação mais participativa e democrática.

Ischkanian (2012) destaca que a ludicidade desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil, pois o brincar constitui uma linguagem fundamental para a aprendizagem e a socialização. As oficinas de brinquedos educativos ampliam o repertório pedagógico ao integrar criatividade, experimentação e interação social. Vygotsky (2007) reforça que o aprendizado ocorre por meio da mediação social, o que torna essas atividades colaborativas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

2.4.1. Reutilização de materiais sustentáveis

A reutilização de materiais sustentáveis nas oficinas de brinquedos educativos contribui para a formação de uma consciência ambiental crítica, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de criação pedagógica. Freire (1996) destaca que a prática educativa deve estar comprometida com a formação ética e crítica dos sujeitos, o que inclui a responsabilidade socioambiental. Ischkanian (2012) destaca que o uso de garrafas PET, papelão, tampinhas e outros materiais recicláveis transforma resíduos em recursos pedagógicos, estimulando a criatividade e a reflexão sobre sustentabilidade.

CONSTRUINDO UM FUTURO INCLUSIVO:
BRINQUEDOS E CONTEXTOS LÚDICOS PARA TODOS

BIBLIOTECA DE TAMPINHAS PARA CRIAÇÕES
ROBÔ DE CAIXAS E GARRAFAS
OFICINA DE REUSO LÚDICO
MATERIAIS E PROCESSOS ADAPTADOS:
Texturas (Feltro, Veludo)
Braille e Relevo
Acessórios de Agarre
Óculos VR de Exploração e Acessibilidade
OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS

Piaget (1998) evidencia que o conhecimento se constrói a partir da interação ativa com o meio, o que torna a manipulação de materiais recicláveis uma experiência significativa de aprendizagem. Kishimoto (2011) acrescenta que o brincar com diferentes materiais favorece a exploração, a imaginação e a construção de novos significados. Dessa forma, a reutilização de materiais não apenas reduz impactos ambientais, mas também potencializa o processo educativo.

2.4.2. Construção coletiva e colaborativa

A construção coletiva e colaborativa de brinquedos educativos fortalece vínculos sociais e promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais ao processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo a colaboração um elemento central na construção do conhecimento. Nessas atividades, os estudantes compartilham ideias, resolvem problemas em grupo e valorizam diferentes formas de contribuição.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige práticas que favoreçam a participação de todos, respeitando suas singularidades e promovendo o trabalho coletivo. Ischkanian (2012) reforça que o brincar compartilhado estimula a socialização e o desenvolvimento de competências afetivas, contribuindo para a formação integral do estudante. Assim, a construção colaborativa de brinquedos torna-se uma estratégia pedagógica que integra aprendizagem e convivência.

2.4.3. Brinquedos com adaptações inclusivas

A produção de brinquedos com adaptações inclusivas garante que estudantes com diferentes necessidades possam participar das atividades de forma equitativa. Rodrigues (2013) enfatiza que a educação inclusiva exige a adaptação de práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, a criação de jogos com peças maiores, cores contrastantes e instruções simplificadas contribui para a acessibilidade e a participação de todos.

Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se limita à presença física do estudante, mas implica a eliminação de barreiras que dificultam sua aprendizagem. Piaget (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da ação sobre o objeto, o que torna essencial a adaptação dos brinquedos para facilitar a interação. Dessa forma, os brinquedos inclusivos ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem equidade educacional.

2.4.4. Estímulo à criatividade e autoria infantil

O estímulo à criatividade e à autoria infantil nas oficinas de brinquedos educativos fortalece o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Freire (1996) destaca que a educação deve promover autonomia e emancipação, permitindo que o educando seja sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse contexto, a criação de brinquedos pelos próprios alunos valoriza suas ideias, experiências e formas de expressão, deslocando o foco do ensino centrado no professor para uma dinâmica em que o estudante assume papel inventivo e reflexivo. A produção autoral de brinquedos possibilita que cada criança imprima sua identidade no objeto construído, transformando o ato de aprender em uma experiência significativa e vinculada à realidade vivida.

Kishimoto (2011) afirma que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite a exploração de possibilidades simbólicas e imaginativas. Nesse processo, o estudante não apenas reproduz modelos existentes, mas recria, reinventa e ressignifica objetos e situações, ampliando sua capacidade de pensamento divergente. A oficina de brinquedos, nesse sentido, funciona como um espaço de experimentação em que erros e acertos são parte constitutiva da aprendizagem, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. A criatividade emerge como resultado da liberdade orientada, na qual o estudante é incentivado a explorar múltiplas soluções para um mesmo desafio.

Vygotsky (2007) complementa essa compreensão ao destacar que a imaginação é uma função psicológica superior desenvolvida socialmente, especialmente em contextos de interação e mediação. O processo de construção de brinquedos em ambientes coletivos favorece a troca de ideias entre pares, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo a aprendizagem colaborativa. Essa mediação social contribui para que a criatividade não seja vista como um atributo individual isolado, mas como uma construção compartilhada que se desenvolve na relação com o outro. Assim, o ambiente da oficina torna-se um espaço fértil para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Ischkanian (2012) reforça que a ludicidade favorece a expressão individual e a construção de sentidos, tornando o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, a autoria infantil não se restringe à produção de objetos, mas se estende à capacidade de atribuir significado às experiências vividas durante a criação dos brinquedos. A valorização dessa autoria contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, críticos e participativos, capazes de compreender o conhecimento como construção contínua e não como mera reprodução de conteúdos prontos.

2.5. USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O uso do lúdico como estratégia pedagógica constitui uma abordagem que ressignifica o processo de ensino-aprendizagem ao integrar jogos e brincadeiras como mediadores do conhecimento. Freire (1996) destaca que a prática educativa deve promover autonomia e participação ativa dos estudantes, rompendo com modelos tradicionais de transmissão passiva de conteúdos. Os autores (2026, grifo nosso), destacam que o lúdico emerge como uma via potente para envolver o estudante em experiências significativas, nas quais aprender deixa de ser uma obrigação mecânica e passa a ser uma construção vivencial e interativa. Vygotsky (2007) reforça que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social, sendo o brincar uma forma privilegiada de interação que favorece o desenvolvimento cognitivo e cultural.

> O uso do lúdico como estratégia pedagógica representa uma abordagem educativa que integra jogos, brincadeiras e experiências interativas ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento dos estudantes, fortalecimento da motivação intrínseca, desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, além de favorecer práticas inclusivas que respeitam diferentes ritmos e formas de aprender no ambiente escolar contemporâneo, ao mesmo tempo em que reorganiza a prática docente para uma perspectiva mais participativa, dinâmica e centrada na experiência do estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento (Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, 2026, Grifo nosso).

> A ludicidade no contexto educacional constitui um elemento estruturante da prática pedagógica inclusiva, pois possibilita a construção ativa do conhecimento por meio da interação, da criatividade e da participação coletiva, ampliando as possibilidades de mediação docente e fortalecendo vínculos significativos entre estudantes e saberes escolares, ao criar um ambiente de aprendizagem em que o erro, a experimentação e a descoberta são valorizados como partes essenciais do processo formativo e não como falhas a serem evitadas (Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo nosso).

> O uso de jogos e brincadeiras no ambiente escolar configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de transformar conteúdos abstratos em experiências concretas e significativas, estimulando a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove a inclusão e o respeito à diversidade no processo educativo, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a construção de sentidos que emergem da interação entre pares e da mediação intencional do professor no espaço escolar (Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo nosso).

> A integração de práticas lúdicas ao currículo escolar contribui para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e participativa, na qual o estudante assume papel ativo na produção do conhecimento, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para sua formação integral, ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de resolver problemas, comunicar ideias e estabelecer relações significativas entre diferentes áreas do saber no cotidiano educacional (Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).
>
> O lúdico, enquanto recurso pedagógico, potencializa a motivação dos estudantes ao criar ambientes de aprendizagem mais atrativos e interativos, nos quais o processo educativo se torna mais significativo, favorecendo a permanência escolar e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, ao promover experiências que despertam o interesse genuíno pelo aprender e fortalecem o vínculo afetivo com o conhecimento e com o espaço escolar (Idênis Glória Belchior, 2026, Grifo nosso).
>
> A utilização de estratégias lúdicas no ensino permite a flexibilização das práticas pedagógicas, possibilitando adaptações curriculares que respeitam as diferenças individuais dos estudantes e promovem a inclusão de forma efetiva no cotidiano escolar, ao assegurar múltiplas formas de acesso ao conhecimento e garantir que cada aluno possa aprender de acordo com suas possibilidades, potencialidades e ritmos próprios de desenvolvimento (Sygride Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).
>
> O brincar, quando incorporado intencionalmente ao planejamento pedagógico, torna-se um instrumento potente de mediação do conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes contextos educacionais, ao permitir que a criança explore o mundo de forma ativa, simbólica e criativa, transformando experiências cotidianas em aprendizagens duradouras e contextualizadas (Eliana Drumond de Carvalho Silva, 2026, Grifo nosso).
>
> As práticas lúdicas na educação contemporânea contribuem para o fortalecimento da autonomia discente, estimulando a criatividade, a cooperação e a capacidade de resolução de problemas, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade, ao mesmo tempo em que promovem a construção de valores como empatia, respeito às diferenças e responsabilidade coletiva no ambiente escolar e social (Gabriel Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).
>
> A articulação entre ludicidade e processos educativos inclusivos promove uma transformação significativa nas práticas pedagógicas, ao valorizar o estudante como protagonista da aprendizagem e ao reconhecer o brincar como linguagem fundamental para o desenvolvimento humano e social, possibilitando uma educação mais democrática, sensível às diferenças e comprometida com a formação integral dos sujeitos em suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo nosso).

Kishimoto (2011) afirma que o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem elementos fundamentais para a educação, pois permitem a articulação entre imaginação, regras e socialização. Ischkanian (2012) complementa essa perspectiva ao evidenciar que a ludicidade favorece o desenvolvimento integral da criança, estimulando aspectos emocionais, sociais e cognitivos de forma integrada. Dessa maneira, o uso do lúdico na prática pedagógica não se restringe ao entretenimento, mas se consolida como instrumento estruturante do processo educativo, capaz de ampliar o interesse e a participação dos estudantes.

2.5.1. Aprendizagem baseada em jogos (gamificação)

A aprendizagem baseada em jogos, também denominada gamificação, utiliza elementos característicos dos jogos digitais e analógicos, como pontuação, desafios e recompensas, para potencializar o engajamento dos estudantes. Alves (2014) destaca que os jogos digitais podem ser utilizados como ferramentas inclusivas, promovendo maior interação e motivação no processo educativo. Essa abordagem transforma a dinâmica da sala de aula ao incorporar objetivos claros, feedback imediato e progressão contínua, estimulando o envolvimento ativo dos alunos.

Zabala (1998) enfatiza que a organização das atividades de ensino deve considerar estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a gamificação permite estruturar o conteúdo curricular de forma dinâmica, promovendo a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências cognitivas. Vygotsky (2007) reforça que o aprendizado se intensifica em contextos de interação mediada, o que torna os jogos ambientes propícios para a construção coletiva do conhecimento.

2.5.2. Brincadeiras como mediadoras do conhecimento

As brincadeiras desempenham papel central na mediação do conhecimento, ao possibilitarem a transformação de conteúdos abstratos em experiências concretas e significativas. Piaget (1998) afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da ação do sujeito sobre o meio, o que torna o brincar uma atividade essencial para a compreensão de conceitos. Nesse processo, a criança experimenta, testa hipóteses e constrói significados a partir da interação com o ambiente.

Kishimoto (2011) reforça que as brincadeiras constituem espaços de aprendizagem em que regras, imaginação e socialização se articulam de forma dinâmica. Ischkanian (2012) acrescenta que o brincar favorece a expressão simbólica e a construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante. As atividades lúdicas tornam-se instrumentos pedagógicos capazes de aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos.

2.5.3. Ludicidade e motivação escolar

A ludicidade exerce influência direta na motivação escolar, ao criar ambientes de aprendizagem mais atrativos e envolventes. Freire (1996) destaca que o processo educativo deve despertar o interesse dos estudantes e valorizar suas experiências, promovendo um vínculo significativo com o conhecimento. Nesse sentido, práticas lúdicas contribuem para reduzir a evasão escolar, ao tornarem o espaço educativo mais acolhedor e estimulante.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige estratégias que considerem as diferenças individuais e promovam a participação de todos. A ludicidade, ao proporcionar experiências prazerosas de aprendizagem, contribui para o fortalecimento do vínculo do estudante com a escola. Vygotsky (2007) ressalta que a motivação está diretamente relacionada ao contexto social de aprendizagem, o que reforça a importância de atividades que promovam interação e engajamento.

2.5.4. Flexibilização do ensino por meio do brincar

A flexibilização do ensino por meio do brincar permite adaptar conteúdos curriculares às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Zabala (1998) destaca que o planejamento didático deve ser flexível, contemplando estratégias diversificadas que atendam à heterogeneidade da turma. Os autores (2026, grifo nosso), destacam que o brincar torna-se uma ferramenta pedagógica capaz de reorganizar o ensino de forma mais inclusiva e acessível.

> A flexibilização do ensino por meio do brincar pode ser compreendida como uma reinvenção da própria lógica escolar, na qual o currículo deixa de ser uma estrutura rígida e passa a se comportar como um campo aberto de experiências, em que o conhecimento circula por meio de desafios, narrativas, exploração corporal e situações-problema que emergem do jogo, permitindo que cada estudante construa percursos singulares de aprendizagem sem perder o vínculo com os objetivos pedagógicos coletivos (Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, 2026, Grifo nosso).

> A mediação lúdica no processo de flexibilização do ensino rompe com a ideia de uma sala de aula homogênea ao instaurar dinâmicas pedagógicas que se ajustam continuamente às respostas dos estudantes, como se o ato de ensinar fosse uma coreografia viva que se reorganiza a partir das interações, das escolhas e das estratégias criadas pelos próprios sujeitos em situação de aprendizagem, ampliando o papel do professor para o de curador de experiências formativas (Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo nosso).

> O brincar como princípio de flexibilização curricular desloca o foco da transmissão de conteúdos para a criação de ambientes investigativos em que regras, simulações e narrativas interativas funcionam como dispositivos de pensamento, permitindo que conceitos escolares sejam reconstruídos pelos estudantes em linguagens múltiplas, mais próximas de suas formas de perceber o mundo e de atribuir sentido às experiências cotidianas (Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo nosso).

> A organização pedagógica orientada pelo brincar favorece a dissolução de barreiras entre disciplinas ao transformar o aprendizado em experiências integradas que atravessam diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que matemática, linguagem, ciências e arte se encontrem em atividades dinâmicas que exigem tomada de decisão, cooperação e criatividade aplicada a contextos reais ou simulados (Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).

> A flexibilização do ensino mediada por práticas lúdicas cria um ecossistema de aprendizagem no qual o erro perde seu caráter punitivo e passa a funcionar como elemento de investigação, estimulando o estudante a testar hipóteses, reformular estratégias e desenvolver persistência cognitiva em ambientes que valorizam o processo tanto quanto o resultado final da aprendizagem (Idênis Glória Belchior, 2026, Grifo nosso).

> O brincar, quando incorporado como eixo estruturante da flexibilização pedagógica, produz uma temporalidade escolar mais fluida, na qual o ritmo de aprendizagem não é determinado por padrões fixos, mas por trajetórias de engajamento que respeitam pausas, retomadas e avanços individuais, favorecendo uma relação mais humana e menos mecanizada com o conhecimento (Sygride Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).
>
> A reorganização do ensino a partir do brincar transforma o espaço escolar em um território de experimentação simbólica, onde objetos, gestos e narrativas ganham função pedagógica e permitem que o estudante pense com o corpo, com a imaginação e com a interação social, produzindo aprendizagens que não se limitam à memorização, mas se expandem para a compreensão crítica da realidade (Eliana Drumond de Carvalho Silva, 2026, Grifo nosso).
>
> A flexibilização curricular ancorada no lúdico reposiciona o estudante como designer de suas próprias estratégias de aprendizagem, já que as atividades brincantes exigem tomada de decisões constantes, negociação de regras e resolução de desafios coletivos, fortalecendo competências de autonomia, liderança e colaboração em cenários educativos complexos (Gabriel Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso).
>
> A integração entre brincar e flexibilização do ensino inaugura uma pedagogia que se aproxima da vida, na qual aprender deixa de ser um ato isolado e passa a ser uma experiência encarnada em relações, movimentos e significados compartilhados, tornando a escola um espaço onde a diversidade não apenas é reconhecida, mas se torna força estruturante do processo educativo (Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo nosso).

Rodrigues (2013) enfatiza que a educação inclusiva exige a adaptação das práticas pedagógicas para garantir a participação de todos os alunos, o que implica uma reorganização profunda do fazer docente, na qual o currículo deixa de ser um modelo único e passa a considerar a diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Essa adaptação não se restringe a ajustes pontuais, mas envolve uma transformação metodológica que reconhece diferentes formas de aprender e de se expressar no ambiente escolar, exigindo do professor uma postura flexível, reflexiva e sensível às necessidades individuais e coletivas da turma.

Kishimoto (2011) reforça que o brincar possibilita a construção ativa do conhecimento, respeitando o tempo e o modo de aprendizagem de cada criança, ao transformar o processo educativo em uma experiência viva, na qual o estudante interage com o saber de forma concreta, simbólica e criativa. Essa perspectiva amplia o entendimento de aprendizagem ao reconhecer que cada sujeito constrói significados a partir de suas vivências, ritmos e interações, o que torna o lúdico um recurso pedagógico fundamental para promover inclusão e engajamento no contexto escolar contemporâneo.

A articulação entre as ideias de Rodrigues (2013) e Kishimoto (2011) evidencia que a flexibilização do ensino por meio do lúdico não se limita a uma estratégia metodológica, mas configura uma concepção pedagógica que integra inclusão e aprendizagem significativa em um mesmo movimento educativo.

2.6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

O desenvolvimento psicomotor na infância constitui uma dimensão essencial do processo educativo, pois integra movimento, cognição e interação social em uma mesma experiência formativa, permitindo que a criança construa conhecimentos a partir da relação direta com o corpo e com o ambiente. Piaget (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da ação sobre o meio, o que evidencia a importância de experiências motoras para a estruturação do pensamento. Nesse contexto, atividades lúdicas planejadas para diferentes níveis de desenvolvimento tornam-se fundamentais para estimular tanto a coordenação motora fina quanto a grossa, favorecendo aprendizagens mais significativas e integradas.

Vygotsky (2007) reforça que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, sendo o corpo uma ferramenta de interação com o mundo e com o outro, o que amplia a relevância das práticas psicomotoras no ambiente escolar. Freire (1996) acrescenta que a educação deve respeitar a totalidade do sujeito, considerando suas dimensões corporais, afetivas e cognitivas como indissociáveis no processo de aprendizagem. Assim, o trabalho psicomotor não se limita ao desenvolvimento físico, mas se configura como uma prática pedagógica que articula expressão, comunicação e construção de sentidos.

Ischkanian (2012) evidencia que a ludicidade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, pois o brincar permite que a criança explore o mundo de forma ativa, criativa e significativa, fortalecendo habilidades motoras e cognitivas simultaneamente. Kishimoto (2011) complementa essa perspectiva ao afirmar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais para a aprendizagem, pois promovem interação, experimentação e descoberta. Dessa forma, o desenvolvimento psicomotor se consolida como um campo privilegiado de integração entre corpo e aprendizagem.

Alves (2014) acrescenta que recursos lúdicos, inclusive digitais, podem potencializar o desenvolvimento psicomotor ao estimular coordenação, atenção e respostas motoras em

contextos interativos e motivadores. Mantoan (2003) reforça que a educação inclusiva deve garantir a participação de todos os estudantes, o que inclui a criação de atividades acessíveis que respeitem diferentes ritmos de desenvolvimento motor e cognitivo. Nesse sentido, o trabalho psicomotor torna-se também uma estratégia de inclusão educacional.

2.6.1. Coordenação motora fina por atividades manuais

A coordenação motora fina se desenvolve por meio de atividades que exigem precisão, controle e integração entre percepção e movimento, sendo fundamental para a autonomia da criança no contexto escolar e social. Piaget (1998) destaca que o conhecimento se constrói a partir da manipulação ativa do ambiente, o que torna atividades como recorte, colagem, encaixes e modelagem essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Essas práticas permitem que a criança refine habilidades motoras ao mesmo tempo em que compreende conceitos espaciais, formais e simbólicos.

Vygotsky (2007) enfatiza que o aprendizado ocorre por mediação social, o que significa que atividades manuais realizadas em grupo favorecem a troca de experiências e o desenvolvimento conjunto de habilidades. Freire (1996) reforça que a prática educativa deve valorizar a autonomia do estudante, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento por meio de experiências concretas. Nesse sentido, atividades manuais tornam-se instrumentos pedagógicos que integram aprendizagem e expressão.

Ischkanian (2012) destaca que o brincar com materiais diversos favorece a criatividade e a exploração sensorial, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da motricidade fina. Kishimoto (2011) acrescenta que o uso de jogos e brinquedos no processo educativo estimula a coordenação, a concentração e a capacidade de resolver problemas de forma lúdica e significativa. Assim, as atividades manuais se consolidam como práticas essenciais no desenvolvimento integral da criança.

2.6.2. Coordenação motora grossa em ambientes lúdicos

A coordenação motora grossa envolve movimentos amplos do corpo, como correr, pular, dançar e realizar circuitos motores, sendo essencial para o desenvolvimento da consciência corporal e do equilíbrio. Piaget (1998) afirma que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado à interação com o ambiente físico, o que torna essas atividades fundamentais para a construção do esquema corporal. Em ambientes lúdicos, essas práticas favorecem a exploração do espaço e o domínio progressivo do corpo.

Vygotsky (2007) destaca que o movimento corporal também constitui uma forma de linguagem, por meio da qual a criança interage com o mundo e constrói significados. Freire

(1996) reforça que o processo educativo deve considerar o sujeito em sua totalidade, incluindo o corpo como elemento central da aprendizagem. Assim, atividades motoras amplas contribuem para uma educação mais integral e significativa.

Ischkanian (2012) evidencia que o brincar corporal estimula não apenas o desenvolvimento físico, mas também a socialização e a expressão emocional das crianças. Kishimoto (2011) acrescenta que jogos e brincadeiras com movimento favorecem a cooperação, o respeito às regras e o desenvolvimento de competências sociais. Dessa forma, os ambientes lúdicos tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento psicomotor global.

2.6.3. Integração corpo–mente no aprendizado

A integração entre corpo e mente no aprendizado representa uma abordagem pedagógica que reconhece a indissociabilidade entre movimento físico e construção cognitiva. Piaget (1998) enfatiza que o desenvolvimento intelectual se estrutura a partir da ação corporal sobre o meio, evidenciando a importância da experiência sensório-motora. Nesse sentido, o movimento não é apenas expressão física, mas também instrumento de pensamento e compreensão do mundo.

Vygotsky (2007) reforça que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação social, na qual o corpo desempenha papel fundamental na interação com o ambiente e com o outro. Freire (1996) acrescenta que o conhecimento deve ser vivenciado de forma crítica e contextualizada, o que exige práticas pedagógicas que integrem diferentes dimensões do sujeito. Assim, corpo e mente atuam de forma articulada no processo educativo.

Ischkanian (2012) destaca que a ludicidade favorece a integração entre movimento e aprendizagem, permitindo que a criança compreenda conteúdos de forma mais dinâmica e significativa. Kishimoto (2011) complementa ao afirmar que o brincar promove experiências que unem ação, reflexão e imaginação. Dessa forma, a integração corpo–mente amplia a qualidade da aprendizagem e fortalece o desenvolvimento integral.

2.6.4. Avaliação psicomotora lúdica

A avaliação psicomotora lúdica constitui uma abordagem que observa o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras estruturadas, evitando práticas excludentes ou punitivas. Piaget (1998) destaca que a observação do comportamento infantil em situações de interação com o meio permite compreender os estágios do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de classificação e passa a ser um recurso diagnóstico e formativo.

Vygotsky (2007) enfatiza que a aprendizagem deve ser analisada considerando o contexto social e as interações do sujeito, o que torna as atividades lúdicas espaços privilegiados para a observação do desenvolvimento. Freire (1996) reforça que a avaliação deve ser coerente com uma prática educativa libertadora, que respeite o estudante como sujeito em processo. A avaliação psicomotora lúdica assume caráter formativo e inclusivo.

Ischkanian (2012) evidencia que o brincar permite observar aspectos motores, cognitivos e emocionais de forma natural e espontânea, sem pressão ou artificialidade, pois a criança, ao se envolver em situações lúdicas, revela suas capacidades de coordenação, suas formas de interação social e suas estratégias de resolução de problemas de maneira autêntica e não condicionada por respostas mecanizadas. O brincar torna-se um campo privilegiado de observação pedagógica, no qual o educador consegue identificar nuances do desenvolvimento infantil que dificilmente seriam percebidas em situações formais de avaliação, especialmente no que se refere à expressão emocional e à criatividade espontânea.

Kishimoto (2011) acrescenta que jogos estruturados possibilitam identificar avanços e dificuldades de aprendizagem de maneira contextualizada, uma vez que as regras, os desafios e as interações presentes nas atividades lúdicas permitem analisar como a criança organiza seu pensamento, lida com limites e constrói estratégias para alcançar objetivos. Essa forma de observação pedagógica valoriza o processo, e não apenas o resultado, permitindo que o professor compreenda o percurso de aprendizagem do estudante em sua complexidade, considerando suas respostas em situações reais de interação e cooperação.

A avaliação psicomotora lúdica, portanto, contribui para uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança, ao substituir práticas avaliativas rígidas e classificatórias por processos mais sensíveis, contínuos e formativos, que respeitam o tempo individual de cada sujeito e reconhecem suas múltiplas formas de aprender.

O brincar deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a ocupar lugar central na compreensão do desenvolvimento infantil, fortalecendo uma prática pedagógica que valoriza a singularidade, a participação e a construção global do conhecimento. Ischkanian (2012) evidencia que a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos próprios a partir das experiências vividas. Essa centralidade do lúdico amplia as possibilidades de observação pedagógica e de intervenção educativa mais sensível. Além disso, favorece a integração entre aspectos cognitivos, motores e afetivos no percurso formativo. Trata-se de uma abordagem que reposiciona o brincar como eixo estruturante da aprendizagem.

2.7. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DA LUDICIDADE

A aprendizagem significativa por meio da ludicidade constitui uma abordagem pedagógica que compreende o conhecimento como resultado de experiências vividas, interações sociais e processos ativos de construção do saber. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das relações sociais mediadas por instrumentos culturais, entre os quais o brincar se apresenta como elemento estruturante. Nesse sentido, a ludicidade ultrapassa a dimensão recreativa e passa a ocupar um espaço central na organização das práticas educativas.

Piaget (1998) contribui para essa compreensão ao afirmar que o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto, evidenciando a importância da experiência concreta no desenvolvimento infantil. A ludicidade, nesse contexto, favorece a articulação entre ação, pensamento e significação, permitindo que o estudante compreenda conteúdos escolares de forma mais integrada. O aprendizado deixa de ser meramente memorístico e passa a envolver construção ativa de sentidos.

Freire (1996) reforça que a educação deve promover a autonomia e a criticidade do estudante, reconhecendo-o como sujeito do processo educativo. A ludicidade, ao estimular participação, diálogo e experiência, contribui para uma prática pedagógica mais democrática e significativa. Assim, a aprendizagem significativa por meio do brincar consolida-se como estratégia que integra dimensões cognitivas, sociais e afetivas no processo de formação.

2.7.1. Conexão entre teoria e prática lúdica

A conexão entre teoria e prática lúdica ocorre quando os conteúdos escolares são transformados em experiências vivenciais, permitindo que o estudante compreenda conceitos abstratos por meio de situações concretas. Zabala (1998) destaca que a organização didática deve favorecer a articulação entre saber teórico e aplicação prática, garantindo maior

significado ao processo de aprendizagem. Nesse cenário, jogos e simulações tornam-se recursos fundamentais.

Freire (1996) enfatiza que o conhecimento ganha sentido quando relacionado à realidade do educando, promovendo reflexão crítica e participação ativa. A ludicidade possibilita essa aproximação ao criar situações em que o estudante vivencia o conteúdo em ação, interpretando e reconstruindo saberes. Esse movimento rompe com a lógica da transmissão passiva de informações.

Kishimoto (2011) reforça que o jogo educativo permite a transformação do conteúdo em experiência significativa, pois envolve regras, desafios e interação social. Essa dinâmica favorece a compreensão de conceitos de maneira mais concreta e participativa, aproximando teoria e prática de forma contínua. A aprendizagem torna-se, portanto, mais envolvente e significativa.

2.7.2. Aprendizagem baseada em experiências

A aprendizagem baseada em experiências valoriza o processo de construção ativa do conhecimento, no qual o estudante aprende por meio da ação, exploração e experimentação. Piaget (1998) defende que o desenvolvimento intelectual ocorre a partir da interação direta com o meio, o que reforça a importância de metodologias que privilegiem vivências práticas. Nesse sentido, o aprender fazendo torna-se princípio pedagógico essencial.

Kishimoto (2011) destaca que o brincar proporciona situações de experimentação que favorecem a elaboração de hipóteses e estratégias cognitivas próprias, permitindo que o estudante desenvolva autonomia intelectual. A experiência lúdica cria condições para que o aprendizado ocorra de forma mais dinâmica e significativa, respeitando diferentes ritmos de desenvolvimento.

Mantoan (2003) acrescenta que a aprendizagem baseada em experiências contribui para a inclusão, ao considerar diferentes formas de aprender e participar do processo educativo. Essa perspectiva amplia as possibilidades pedagógicas, valorizando a diversidade e promovendo práticas mais flexíveis. Assim, o conhecimento se constrói de maneira ativa, participativa e contextualizada.

2.7.3. Contextualização dos saberes

A contextualização dos saberes consiste na aproximação dos conteúdos escolares com situações reais do cotidiano dos estudantes, favorecendo a compreensão e a aplicação do conhecimento. Rodrigues (2013) destaca que práticas pedagógicas contextualizadas são

fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, pois tornam o ensino mais acessível e significativo. Essa relação fortalece o vínculo entre escola e vida social.

Mittler (2000) reforça que a educação inclusiva deve considerar os contextos sociais e culturais dos estudantes, adaptando o ensino às suas realidades. A ludicidade, nesse cenário, funciona como ponte entre o conhecimento escolar e as experiências vividas, permitindo que o aprendizado faça sentido para o aluno. Esse processo contribui para maior engajamento e participação.

Freire (1996) argumenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, valorizando suas experiências e realidades. A contextualização, portanto, não apenas facilita a aprendizagem, mas também reconhece o estudante como sujeito histórico e social. Isso amplia a relevância do conhecimento e fortalece sua aplicação prática.

2.7.4. Memória afetiva e aprendizagem duradoura

A memória afetiva exerce papel fundamental na consolidação da aprendizagem, uma vez que experiências emocionalmente positivas favorecem a retenção e a significação do conhecimento. Ischkanian (2012) evidencia que o brincar desperta emoções, vínculos e sensações que contribuem para aprendizagens mais profundas e duradouras. Esse aspecto emocional potencializa o processo educativo.

Alves (2014) destaca que o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino aumenta o engajamento e fortalece a fixação dos conteúdos, pois associa aprendizagem a experiências prazerosas. Quando o estudante vivencia situações positivas durante o processo de aprender, cria conexões emocionais que facilitam a recuperação da informação. Isso torna o aprendizado mais consistente.

Vygotsky (2007) complementa essa análise ao afirmar que emoção e cognição constituem dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano, de modo que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido como uma atividade exclusivamente intelectual, mas como uma experiência integral que envolve sentidos, afetos e interações sociais. As vivências educativas são mediadas por relações culturais e simbólicas que atribuem significado ao conhecimento.

A memória afetiva, nesse cenário, não atua apenas como um mecanismo de retenção de informações, mas como um elemento estruturante da aprendizagem significativa, pois associa conteúdos escolares a experiências emocionalmente marcantes que facilitam sua evocação e aplicação em diferentes situações. Quando o estudante vivencia situações de prazer, interesse e engajamento durante o processo educativo, cria vínculos mais profundos com o conhecimento, o que contribui para sua permanência e consolidação ao longo do tempo.

2.8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas constituem um conjunto de estratégias educacionais orientadas pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, conforme defendem Mantoan (2003) ao afirmar que a inclusão escolar implica reorganização estrutural e pedagógica da escola para atender a todos os estudantes. Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de participação efetiva, aprendizagem significativa e valorização das singularidades. Rodrigues (2013) reforça que a educação inclusiva exige práticas flexíveis, capazes de responder às diferentes necessidades dos alunos, promovendo equidade no ambiente escolar.

Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais mediadas, o que implica considerar a sala de aula como espaço coletivo de aprendizagem, onde a colaboração e a mediação pedagógica são fundamentais. A prática inclusiva exige reorganização das relações pedagógicas, valorizando o diálogo, a cooperação e a participação ativa dos estudantes. Mittler (2000) complementa essa visão ao afirmar que a inclusão depende da transformação dos contextos educacionais, e não apenas da adaptação do aluno ao sistema escolar.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas também se relaciona à necessidade de superar modelos homogêneos de ensino, reconhecendo que cada estudante possui formas próprias de aprender, compreender e interagir com o conhecimento. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a valorização de suas experiências, o que implica uma postura docente aberta à escuta, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a inclusão se fortalece quando o processo educativo se estrutura a partir da diversidade humana como princípio formador.

Kishimoto (2011) e Alves (2014) destacam que metodologias lúdicas e interativas ampliam as possibilidades de participação dos estudantes, favorecendo o engajamento e a aprendizagem em contextos inclusivos. Ao integrar jogos, atividades colaborativas e recursos

digitais, o ensino torna-se mais acessível e dinâmico, permitindo que diferentes perfis de alunos participem ativamente do processo educativo. Essa articulação entre ludicidade e inclusão reforça a ideia de que aprender pode ocorrer de múltiplas formas, respeitando ritmos e estilos individuais.

2.8.1. Planejamento pedagógico flexível

O planejamento pedagógico flexível constitui uma estratégia essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois permite a adaptação das práticas de ensino às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. Zabala (1998) destaca que o planejamento didático deve considerar a diversidade da sala de aula, organizando situações de aprendizagem que possibilitem múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a flexibilidade deixa de ser exceção e passa a ser princípio estruturante do processo educativo.

Freire (1996) reforça que a prática docente deve ser dinâmica e aberta à realidade dos educandos, exigindo do professor capacidade de adaptação constante e compromisso com a aprendizagem significativa. O planejamento flexível, nesse contexto, permite reorganizar estratégias pedagógicas conforme as demandas emergentes do grupo, valorizando o diálogo e a escuta ativa como elementos fundamentais da prática educativa. Essa postura contribui para a construção de um ensino mais humano e responsivo.

Rodrigues (2013) evidencia que a educação inclusiva requer práticas pedagógicas que não sejam rígidas nem padronizadas, mas capazes de atender à heterogeneidade dos estudantes. A flexibilização do planejamento possibilita a criação de diferentes percursos de aprendizagem, respeitando as especificidades individuais sem comprometer os objetivos educacionais. Assim, o ensino torna-se mais acessível, participativo e coerente com os princípios da inclusão escolar.

2.8.2. Atendimento à diversidade na sala de aula

O atendimento à diversidade na sala de aula implica reconhecer que os estudantes apresentam diferentes características culturais, cognitivas, sociais e físicas, as quais influenciam diretamente seus processos de aprendizagem. Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva deve acolher a diversidade como elemento estruturante, rompendo com modelos homogêneos de ensino que desconsideram as diferenças individuais. Essa perspectiva redefine o papel da escola como espaço de pluralidade.

Vygotsky (2007) contribui ao enfatizar que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, o que torna a interação entre diferentes sujeitos um fator essencial para a aprendizagem. Nesse sentido, a diversidade não representa um obstáculo, mas uma oportunidade de ampliação das experiências educativas. A convivência entre diferentes modos

de pensar e aprender enriquece o processo pedagógico e fortalece a construção coletiva do conhecimento.

Mittler (2000) reforça que o atendimento à diversidade exige transformação das práticas escolares, incluindo a organização do espaço, das metodologias e das relações pedagógicas. Essa mudança implica abandonar práticas excludentes e adotar estratégias que valorizem a participação de todos os estudantes. Assim, a diversidade passa a ser compreendida como princípio pedagógico fundamental para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

2.8.3. Avaliação inclusiva e formativa

A avaliação inclusiva e formativa constitui um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, voltado à valorização do progresso individual do estudante, e não apenas à mensuração de resultados finais. Zabala (1998) destaca que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino, servindo como instrumento de reflexão e reorganização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser formativa.

Freire (1996) enfatiza que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento crítico e autônomo do estudante. Essa perspectiva exige que o professor adote diferentes instrumentos avaliativos, capazes de captar múltiplas dimensões do processo educativo. A avaliação inclusiva, portanto, valoriza trajetórias individuais e reconhece diferentes formas de demonstrar conhecimento.

Rodrigues (2013) reforça que práticas avaliativas inclusivas devem considerar as especificidades dos alunos, garantindo equidade no processo de aprendizagem. Isso implica flexibilizar critérios, diversificar instrumentos e compreender a avaliação como parte integrante da prática pedagógica. Dessa forma, a avaliação passa a ser um recurso de apoio ao desenvolvimento e não um mecanismo de exclusão.

2.8.4. Mediação pedagógica colaborativa

A mediação pedagógica colaborativa refere-se à atuação conjunta entre professores, estudantes e equipe de apoio no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma dinâmica educativa compartilhada. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a mediação um elemento central no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, o conhecimento é construído coletivamente.

Mittler (2000) reforça que a educação inclusiva depende da colaboração entre diferentes profissionais da educação, bem como da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. A mediação colaborativa amplia as possibilidades pedagógicas,

permitindo a construção de estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Esse trabalho conjunto fortalece o processo educativo.

Alves (2014) evidencia que práticas interativas e colaborativas, especialmente aquelas mediadas por recursos digitais e jogos educativos, ampliam significativamente o engajamento dos estudantes ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência ativa, na qual o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a ocupar uma posição de protagonismo. Esse tipo de abordagem favorece a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, nos quais a interação constante com o conteúdo e com os pares estimula a curiosidade, a resolução de problemas e a participação contínua no processo de ensino.

A mediação pedagógica assume um papel central, pois o professor deixa de atuar como único transmissor do conhecimento e passa a exercer a função de mediador das experiências de aprendizagem, organizando situações didáticas que promovem colaboração, troca de saberes e construção coletiva do conhecimento. As tecnologias digitais e os jogos educativos potencializam essa mediação ao oferecerem múltiplas linguagens e formas de interação, permitindo que diferentes perfis de estudantes encontrem caminhos diversos para compreender e ressignificar os conteúdos escolares.

A mediação colaborativa consolida-se como um elemento essencial para a efetivação de uma educação democrática e significativa, uma vez que valoriza a participação ativa dos estudantes, respeita suas singularidades e promove a inclusão por meio da interação social e do aprendizado compartilhado. O processo educativo deixa de ser centrado exclusivamente na figura do professor e passa a se estruturar como uma construção coletiva, na qual cada estudante contribui com suas experiências, conhecimentos prévios e formas particulares de compreender o mundo. Essa dinâmica fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais participativo e responsivo às diferentes necessidades educacionais.

Freire (1996) enfatiza que esse processo fortalece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também competências sociais e emocionais, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de atuar de forma cooperativa em diferentes contextos. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo da aprendizagem, a mediação colaborativa favorece o diálogo, a escuta e o respeito mútuo, elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica humanizadora. Nesse sentido, o conhecimento não é imposto, mas construído por meio da interação, o que amplia o significado das experiências vividas em sala de aula.

2.9. INTERAÇÃO SOCIAL E COOPERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES

A interação social e a cooperação entre estudantes constituem pilares estruturantes de uma prática pedagógica comprometida com a formação humana integral, uma vez que deslocam o foco do aprendizado individualizado para processos coletivos de construção do conhecimento. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre mediado pelas relações sociais, nas quais a linguagem e a interação desempenham papel central na formação das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço de convivência formativa, no qual o aprendizado emerge das trocas simbólicas, da negociação de sentidos e da participação ativa dos sujeitos em atividades compartilhadas.

A promoção de atividades coletivas no ambiente escolar possibilita a emergência de experiências pedagógicas mais dinâmicas, nas quais o estudante aprende a reconhecer o outro como parte essencial do processo educativo. Freire (1996) enfatiza que o ato educativo se fundamenta no diálogo e na construção coletiva do saber, rompendo com práticas bancárias que isolam o estudante em uma posição passiva. O trabalho em grupo, a empatia e o respeito às diferenças deixam de ser apenas objetivos comportamentais e passam a constituir práticas vividas no cotidiano escolar.

A valorização da diversidade nas interações entre estudantes amplia a compreensão de que cada sujeito aprende de forma singular, com ritmos, experiências e trajetórias distintas. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige a reconfiguração das práticas pedagógicas para garantir participação efetiva de todos, independentemente de suas condições. Nesse sentido, a convivência entre diferentes formas de ser e aprender transforma o espaço escolar em um campo fértil de aprendizagem social e cognitiva.

A cooperação entre estudantes também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como escuta, solidariedade e corresponsabilidade. Ao vivenciar situações coletivas estruturadas, os alunos aprendem a negociar conflitos, compartilhar decisões

e construir soluções conjuntas. Mantoan (2003) reforça que essa dinâmica contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às relações humanas e mais preparados para atuar em contextos sociais complexos.

2.9.1. Aprendizagem cooperativa estruturada

A aprendizagem cooperativa estruturada organiza o processo educativo em grupos planejados, nos quais cada estudante assume papéis definidos, favorecendo a corresponsabilidade e a participação ativa. Zabala (1998) destaca que o planejamento didático intencional é fundamental para garantir que as interações em grupo resultem em aprendizagens significativas e não em simples divisão mecânica de tarefas. Essa estruturação permite que o trabalho coletivo se torne um espaço de construção compartilhada do conhecimento.

A definição de papéis dentro dos grupos contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas, como liderança, organização, escuta e síntese. Vygotsky (2007) reforça que o aprendizado ocorre na interação social mediada, sendo potencializado quando os sujeitos atuam em colaboração com outros mais experientes ou com diferentes níveis de compreensão. Nesse cenário, cada integrante do grupo torna-se agente ativo do processo educativo.

A corresponsabilidade entre os estudantes favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, no qual todos se sentem responsáveis pelo resultado coletivo. Freire (1996) enfatiza que a educação dialógica implica compromisso compartilhado, em que ensinar e aprender são ações inseparáveis. A aprendizagem cooperativa estruturada concretiza esse princípio ao promover interdependência positiva entre os participantes.

A organização estruturada dos grupos também contribui para reduzir desigualdades de participação, garantindo que todos os estudantes tenham voz no processo educativo. Mantoan (2003) aponta que práticas inclusivas exigem intencionalidade pedagógica para evitar exclusões veladas. A aprendizagem cooperativa fortalece a equidade ao criar condições para participação efetiva de todos.

2.9.2. Jogos colaborativos e não competitivos

Os jogos colaborativos e não competitivos constituem estratégias pedagógicas que deslocam o foco da disputa individual para a construção de objetivos comuns, favorecendo a cooperação entre os estudantes. Kishimoto (2011) afirma que o jogo, quando inserido no contexto educativo, assume função formativa ao permitir a vivência de regras, negociações e interações sociais significativas. Essa abordagem amplia o potencial educativo do brincar ao enfatizar o coletivo.

A ausência de competição direta favorece a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual os estudantes não são comparados entre si, mas estimulados a colaborar para alcançar metas compartilhadas. Alves (2014) ressalta que práticas lúdicas mediadas por jogos digitais e atividades interativas podem ampliar o engajamento dos alunos, especialmente quando estruturadas de forma cooperativa. Essa perspectiva contribui para reduzir pressões de desempenho individual.

A cooperação presente nos jogos não competitivos favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, empatia e resolução de conflitos. Vygotsky (2007) destaca que o aprendizado se fortalece nas interações sociais mediadas por signos e linguagem, o que se intensifica em contextos de brincadeira compartilhada. Assim, o jogo torna-se espaço privilegiado de aprendizagem social.

A utilização de jogos colaborativos também promove maior inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade, uma vez que o sucesso não depende do desempenho individual isolado. Mantoan (2003) reforça que a escola inclusiva deve eliminar práticas excludentes e competitivas que reforçam desigualdades. Nesse sentido, o jogo cooperativo torna-se instrumento de equidade pedagógica.

2.9.3. Desenvolvimento da empatia e respeito

O desenvolvimento da empatia e do respeito no ambiente escolar está diretamente relacionado à vivência de experiências coletivas que valorizam a alteridade e a convivência com a diversidade. Freire (1996) afirma que o respeito ao outro é condição essencial para uma prática educativa ética e transformadora, baseada no diálogo e na escuta. Nesse sentido, a empatia emerge como construção pedagógica e não como atributo espontâneo.

As atividades educativas que promovem a interação entre diferentes sujeitos favorecem a compreensão das diferenças individuais como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Mittler (2000) destaca que a educação inclusiva exige mudanças culturais profundas na forma como a escola compreende a diversidade. Essa mudança implica reconhecer o outro como legítimo em sua singularidade.

A vivência de situações coletivas contribui para que os estudantes desenvolvam sensibilidade em relação às necessidades dos colegas, fortalecendo atitudes de solidariedade e cooperação. Vygotsky (2007) evidencia que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, o que reforça a importância das interações sociais na formação de valores e atitudes.

O respeito mútuo consolidado no espaço escolar contribui para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor, no qual todos os estudantes se sentem pertencentes.

Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas envolve a transformação das relações pedagógicas e sociais.

2.9.4. Construção de vínculos sociais positivos

A construção de vínculos sociais positivos na escola constitui elemento central para a consolidação de um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual as relações interpessoais sustentam o processo educativo. Freire (1996) destaca que a educação se realiza na comunhão entre sujeitos, fortalecida pelo diálogo e pela confiança mútua. Esses vínculos são fundamentais para a aprendizagem significativa.

As relações construídas no espaço escolar influenciam diretamente o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas, uma vez que o sentimento de pertencimento favorece a participação ativa. Vygotsky (2007) aponta que o desenvolvimento cognitivo está profundamente relacionado às interações sociais, o que reforça a importância de vínculos positivos no ambiente educativo.

A convivência respeitosa entre estudantes contribui para a formação de uma cultura escolar baseada na cooperação e na solidariedade. Mantoan (2003) enfatiza que a escola inclusiva deve ser um espaço de valorização das diferenças, no qual todos possam aprender juntos. Isso exige a construção intencional de relações saudáveis.

Os vínculos sociais positivos exercem influência direta sobre a permanência dos estudantes no ambiente escolar, uma vez que o sentimento de pertencimento atua como elemento de proteção contra processos de afastamento e desmotivação. Quando o estudante se reconhece como parte de uma comunidade de aprendizagem, a escola deixa de ser percebida apenas como obrigação institucional e passa a assumir significado afetivo e social em sua trajetória. Alves (2014) evidencia que práticas pedagógicas interativas ampliam o engajamento discente justamente por criarem situações em que o estudante se sente reconhecido, ouvido e participante ativo das dinâmicas coletivas.

A redução de situações de exclusão e evasão escolar está profundamente relacionada à qualidade das interações estabelecidas no cotidiano educativo, sobretudo quando há valorização das diferenças e incentivo à cooperação. Ambientes marcados por relações de respeito e acolhimento tendem a fortalecer a autoestima dos estudantes, diminuindo a sensação de isolamento que frequentemente contribui para o abandono escolar. Nesse cenário, as experiências colaborativas funcionam como mediadoras de integração, pois permitem que cada sujeito encontre seu espaço de contribuição dentro do grupo, independentemente de suas dificuldades ou ritmos de aprendizagem.

2.10. PLANNER: OFICINA PARA ADAPTAÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS PARA INCLUSÃO

A oficina de adaptação de jogos e brinquedos para inclusão fundamenta-se na compreensão de que o brincar constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e um direito pedagógico indispensável ao processo educativo. Kishimoto (2011) destaca que o jogo, o brinquedo e a brincadeira não se restringem ao entretenimento, mas se configuram como instrumentos estruturantes da aprendizagem, capazes de promover a construção ativa do conhecimento. A ressignificação de materiais lúdicos no contexto escolar emerge como estratégia pedagógica orientada pela equidade, ao reconhecer que diferentes sujeitos aprendem de formas distintas e necessitam de múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

A garantia da participação efetiva de todos os estudantes no processo de aprendizagem está diretamente relacionada à eliminação de barreiras que limitam o acesso aos recursos pedagógicos. Mantoan (2003) enfatiza que a educação inclusiva implica a transformação das práticas escolares e não apenas a adaptação pontual de conteúdos, exigindo uma reorganização estrutural do ensino. Nesse sentido, a oficina assume caráter formativo ao estimular a análise crítica dos jogos tradicionais, identificando obstáculos físicos, cognitivos e sensoriais, e propondo alternativas que ampliem as possibilidades de participação, em consonância com uma perspectiva de educação mais democrática e acessível.

O planejamento que articula estudo teórico, experimentação prática e produção colaborativa encontra respaldo em abordagens que valorizam a aprendizagem ativa e significativa. Vygotsky (2007) evidencia que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada, sendo potencializado em contextos de colaboração e mediação pedagógica intencional. Assim, a construção de jogos adaptados com materiais de baixo custo e recicláveis não apenas favorece a criatividade e a sustentabilidade, mas também fortalece o protagonismo dos participantes, promovendo aprendizagens que emergem da experiência concreta e do trabalho coletivo.

A dimensão inclusiva da ludicidade é reforçada quando se compreende que pequenas adaptações podem produzir impactos significativos na participação dos estudantes, ampliando suas possibilidades de interação e aprendizagem. Alves (2014) ressalta que práticas pedagógicas interativas, especialmente aquelas mediadas por jogos, favorecem o engajamento e a permanência dos alunos no ambiente escolar. Dessa forma, a avaliação contínua e participativa da oficina consolida-se como parte essencial do processo formativo, ao evidenciar que a adaptação de jogos e brinquedos constitui uma prática pedagógica permanente, orientada pela construção de uma cultura escolar mais inclusiva, colaborativa e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

2.10.1. Identificação da Oficina

- **Título:** Oficina para Adaptação de Jogos e Brinquedos para Inclusão
- **Público-alvo:** Professores da educação básica, estagiários, estudantes de licenciatura e equipe pedagógica
- **Duração:** 8 horas (ou dois encontros de 4 horas)
- **Modalidade:** Presencial com atividades práticas colaborativas
- **Eixo temático:** Educação inclusiva, ludicidade e práticas pedagógicas acessíveis

2.10.2. Justificativa

A oficina fundamenta-se na necessidade de ampliação e ressignificação de práticas pedagógicas inclusivas, tomando como eixo central a transformação de materiais lúdicos já presentes no cotidiano escolar em recursos acessíveis e pedagogicamente potentes. Kishimoto (2011) destaca que o jogo e a brincadeira constituem linguagens fundamentais da infância e meios privilegiados de construção do conhecimento, o que implica reconhecer seu valor educativo para além do entretenimento. Nesse sentido, a revisão crítica de jogos tradicionais evidencia que muitos deles foram concebidos a partir de padrões homogêneos de participação, desconsiderando a diversidade de corpos, ritmos e formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

A presença de barreiras em jogos convencionais evidencia desigualdades que se expressam em dimensões motoras, sensoriais e cognitivas, restringindo o acesso pleno de estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas pedagógicas e a desconstrução de modelos que naturalizam a exclusão, deslocando o foco da adaptação do sujeito para a transformação do contexto educativo. Sob essa perspectiva, a adaptação de jogos

e brinquedos não se configura como ação assistencialista, mas como estratégia pedagógica intencional orientada pela equidade e pelo direito universal à aprendizagem.

A utilização de recursos de baixo custo e materiais recicláveis na adaptação dos jogos reforça a viabilidade e a sustentabilidade da proposta, ao mesmo tempo em que amplia sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, o que implica reconhecer que os instrumentos e signos utilizados no processo educativo podem ser ressignificados conforme as necessidades dos sujeitos. Dessa forma, a criação de materiais acessíveis não depende exclusivamente de tecnologias sofisticadas, mas de um olhar pedagógico sensível, criativo e comprometido com a inclusão.

A proposta da oficina também se articula a concepções contemporâneas de educação inclusiva que compreendem a escola como espaço em permanente transformação. Rodrigues (2013) enfatiza que a inclusão não se limita à presença física do estudante, mas envolve a construção de condições reais de participação e aprendizagem. Nesse contexto, a adaptação de jogos e brinquedos assume papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas mais democráticas, ao possibilitar que todos os estudantes participem ativamente das atividades lúdicas, fortalecendo a equidade, a cooperação e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

2.10.3. Objetivos

Objetivo geral

Promover a construção de conhecimentos teórico-práticos sobre adaptação de jogos e brinquedos, visando a inclusão e a participação plena de todos os estudantes no processo educativo.

Objetivos específicos

- Identificar barreiras de acessibilidade em jogos e brinquedos convencionais
- Desenvolver estratégias de adaptação de regras, materiais e objetivos dos jogos
- Produzir recursos lúdicos inclusivos com materiais acessíveis e recicláveis
- Estimular o trabalho colaborativo entre os participantes da oficina
- Refletir sobre o papel da ludicidade na educação inclusiva

2.10.4. Fundamentação Teórica

A oficina fundamenta-se em abordagens teóricas que reconhecem o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento humano, assumindo-o não como atividade acessória,

mas como eixo constitutivo dos processos de aprendizagem. Kishimoto (2011) evidencia que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são linguagens fundamentais da infância, por meio das quais a criança organiza pensamentos, experimenta papéis sociais e constrói significados sobre o mundo. Nesse sentido, a ludicidade deixa de ser compreendida como simples recreação e passa a ocupar posição central na mediação pedagógica, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento.

A compreensão do brincar como mediador de processos cognitivos e sociais encontra sustentação na perspectiva histórico-cultural, na qual Vygotsky (2007) destaca que o aprendizado ocorre por meio da interação entre sujeitos, sendo a linguagem e a mediação instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O brincar, nesse contexto, constitui espaço privilegiado de internalização de saberes, pois permite que o estudante experimente, simbolize e ressignifique situações reais em um ambiente seguro e interativo. Essa dinâmica reforça a importância da ludicidade como componente pedagógico essencial.

A aprendizagem ativa e significativa, promovida por meio de experiências lúdicas, rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos de forma passiva. Piaget (1998) argumenta que o conhecimento é construído progressivamente a partir da interação do sujeito com o meio, sendo a ação fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Assim, atividades lúdicas favorecem a construção de estruturas mentais mais complexas, ao possibilitar que o estudante manipule, explore e reorganize informações a partir de situações concretas e contextualizadas.

A perspectiva inclusiva que orienta a oficina reforça a necessidade de adaptação dos recursos pedagógicos como condição para garantir o acesso equitativo ao conhecimento. Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar implica transformar práticas, currículos e ambientes, deslocando o foco da deficiência para a eliminação de barreiras presentes no contexto educacional. Dessa forma, a adaptação de materiais lúdicos não representa uma concessão, mas uma exigência pedagógica voltada à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

A diversidade presente no ambiente escolar exige práticas pedagógicas flexíveis, capazes de contemplar diferentes ritmos, estilos e formas de aprender. Rodrigues (2013) destaca que a educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo. Nesse sentido, o brincar adaptado torna-se estratégia potente para assegurar a participação efetiva de estudantes com diferentes necessidades, promovendo experiências compartilhadas de aprendizagem.

A ludicidade, enquanto mediadora do conhecimento, possibilita a construção de significados mais profundos e duradouros, pois integra emoção, ação e reflexão. Vygotsky (2007) ressalta que a aprendizagem mediada socialmente é potencializada em contextos de interação simbólica, como os jogos e brincadeiras, nos quais o sujeito atribui sentido às suas ações. Essa articulação entre experiência e significado fortalece o processo de internalização do conhecimento.

A oficina, ao se fundamentar nessas abordagens, reconhece que o processo educativo deve ser dinâmico e sensível às singularidades dos estudantes. Alves (2014) aponta que práticas pedagógicas interativas, especialmente aquelas mediadas por jogos e recursos digitais, ampliam o engajamento discente e favorecem a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça o potencial da ludicidade como ferramenta de inclusão e motivação escolar.

A adaptação dos recursos pedagógicos também se relaciona com a ideia de acessibilidade universal, na qual o ambiente deve ser pensado desde sua concepção para atender à diversidade. Mantoan (2003) reforça que a escola inclusiva não adapta o sujeito ao sistema, mas transforma o sistema para acolher todos os sujeitos. Nesse sentido, os materiais lúdicos devem ser planejados considerando múltiplas formas de interação, comunicação e expressão.

A construção de práticas inclusivas por meio da ludicidade implica compreender o estudante como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimento a partir de suas experiências. Piaget (1998) destaca que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da ação sobre o objeto, o que confere ao brincar um papel essencial na construção da autonomia cognitiva. Essa autonomia é fortalecida quando o ambiente escolar oferece múltiplas possibilidades de exploração.

A mediação pedagógica assume papel central nesse processo, uma vez que o professor atua como organizador das experiências de aprendizagem. Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação do outro é decisiva para a ampliação das capacidades do sujeito. Assim, o educador, ao estruturar atividades lúdicas inclusivas, potencializa aprendizagens que não ocorreriam de forma isolada.

A ludicidade, nesse contexto, não se limita à infância, mas se estende como princípio pedagógico aplicável a diferentes níveis de ensino, promovendo engajamento e significado ao aprendizado. Kishimoto (2011) reforça que o brincar constitui prática cultural e educativa, capaz de atravessar diferentes fases do desenvolvimento humano. Essa compreensão amplia o alcance da oficina, que se estrutura como espaço formativo para práticas pedagógicas inovadoras.

A articulação entre ludicidade e inclusão evidencia que a aprendizagem ocorre de maneira plural, exigindo abordagens flexíveis e sensíveis às diferenças. Rodrigues (2013) destaca que a educação inclusiva depende da reorganização das práticas escolares para garantir participação efetiva de todos os estudantes. Dessa forma, a oficina se consolida como estratégia pedagógica que integra teoria e prática, promovendo uma educação mais democrática, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

2.10.5. Metodologia

A metodologia participativa e prática fundamenta-se em uma concepção de educação que articula ação, reflexão e construção coletiva do conhecimento, compreendendo o processo formativo como resultado da interação entre sujeitos e contextos socioculturais. Essa perspectiva dialoga com a defesa de uma prática pedagógica crítica e intencional, na qual o educador assume o papel de mediador do conhecimento e não apenas de transmissor de conteúdos, conforme enfatiza Freire (1996). Nesse sentido, a organização em etapas integradas sustenta-se na ideia de que a aprendizagem se fortalece quando o estudante participa ativamente da experiência educativa, especialmente em contextos inclusivos que exigem flexibilidade e sensibilidade às diferenças.

O primeiro momento, dedicado à sensibilização teórica, fundamenta-se em discussões contemporâneas sobre inclusão e ludicidade como dimensões indissociáveis do processo educativo. Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar pressupõe transformações estruturais nas práticas pedagógicas, exigindo novos modos de compreender o ensino e a aprendizagem. Rodrigues (2013) reforça que a educação inclusiva demanda reorganização das estratégias didáticas para garantir participação efetiva de todos os estudantes. Nesse contexto, Ischkanian (2012) evidencia que a ludicidade constitui elemento essencial no desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem por meio da experiência, enquanto Kishimoto (2011) ressalta o papel do brincar como atividade estruturante do conhecimento.

No segundo momento, a análise crítica de jogos e brinquedos encontra sustentação na compreensão de que os materiais pedagógicos não são neutros, mas carregam intencionalidades e podem produzir tanto inclusão quanto exclusão. Vygotsky (2007) contribui para essa leitura ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre mediado socialmente, sendo os instrumentos culturais fundamentais nesse processo. Piaget (1998) complementa essa perspectiva ao indicar que a aprendizagem se constrói pela interação ativa do sujeito com o objeto de conhecimento. Alves (2014) acrescenta que recursos lúdicos, incluindo jogos digitais, ampliam possibilidades inclusivas quando planejados com intencionalidade pedagógica, favorecendo o engajamento e a participação de diferentes perfis de estudantes.

No terceiro momento, a produção colaborativa de materiais adaptados fundamenta-se em uma abordagem pedagógica que valoriza a criação, a cooperação e a transformação do espaço educativo. Freire (1996) reforça que a autonomia se constrói na prática, por meio da participação ativa e crítica dos sujeitos no processo de aprendizagem. Mittler (2000) aponta que a educação inclusiva depende de mudanças no contexto social da escola, incluindo práticas que promovam acessibilidade e participação. Zabala (1998) destaca que o ensino significativo requer organização didática coerente com os objetivos formativos, o que inclui estratégias diversificadas e adaptáveis. A metodologia proposta se consolida como um percurso formativo que integra teoria e prática, promovendo reflexão crítica, inovação pedagógica e compromisso com uma educação efetivamente inclusiva.

2.10.6. Desenvolvimento das Atividades

Etapa 1 – Sensibilização e reflexão (1h30)

- Discussão sobre inclusão e ludicidade
- Apresentação de exemplos de jogos acessíveis
- Debate sobre barreiras pedagógicas

Etapa 2 – Análise de jogos (2h)

- Divisão em grupos
- Análise de jogos tradicionais
- Identificação de limitações e propostas de adaptação

Etapa 3 – Construção dos jogos adaptados (3h)

- Produção de jogos com materiais recicláveis
- Adaptação de regras e objetivos
- Testagem entre os grupos

Etapa 4 – Socialização e avaliação (1h30)

- Apresentação dos jogos produzidos
- Discussão coletiva sobre aplicabilidade
- Avaliação formativa da oficina

2.10.7. Recursos Didáticos

- Papelão, garrafas PET, tampinhas, EVA, tecidos

- Tesouras, colas, fitas adesivas, tintas
- Jogos tradicionais (dominó, memória, tabuleiro, etc.)
- Projetor multimídia (opcional)
- Cartolinas e materiais de apoio

2.10.8. Avaliação

A avaliação ocorre de forma processual e qualitativa, sustentada por uma concepção formativa que compreende o ato avaliativo como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, e não como etapa final isolada. Nessa perspectiva, o acompanhamento contínuo permite observar como os participantes constroem saberes ao longo das atividades, valorizando a evolução individual e coletiva, bem como as estratégias mobilizadas na resolução de problemas pedagógicos. Freire (1996) contribui para essa compreensão ao defender uma prática educativa comprometida com a autonomia, na qual o educando participa ativamente da construção do conhecimento, exigindo do processo avaliativo um olhar sensível e dialógico.

O foco na participação e no envolvimento nas atividades reforça a ideia de que aprender envolve ação, interação e engajamento com o outro, especialmente em contextos de formação voltados à inclusão. Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo, o que implica avaliar não a uniformidade de resultados, mas a diversidade de percursos. Nesse sentido, a análise da criatividade na adaptação dos jogos evidencia a capacidade dos participantes de ressignificar materiais e propor soluções pedagógicas acessíveis, demonstrando compreensão prática dos princípios da inclusão.

A dimensão colaborativa assume papel central na avaliação, pois a construção coletiva de saberes revela como os sujeitos interagem, negociam ideias e constroem soluções compartilhadas. Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre mediado socialmente, o que torna a interação um elemento fundamental para a aprendizagem significativa. Kishimoto (2011) complementa essa visão ao destacar que o brincar e o jogo favorecem processos de criação e cooperação, aspectos essenciais na formação de práticas pedagógicas inclusivas e dinâmicas.

A capacidade de reflexão crítica sobre inclusão e a aplicabilidade pedagógica dos recursos construídos são elementos que ampliam o alcance da avaliação, permitindo compreender se os conhecimentos adquiridos podem ser transferidos para contextos reais de sala de aula. Zabala (1998) aponta que práticas avaliativas coerentes devem considerar a funcionalidade do conhecimento em situações concretas, valorizando sua aplicabilidade. Assim, a avaliação processual e qualitativa se consolida como um instrumento formativo que

reconhece o percurso, valoriza a construção coletiva e fortalece a articulação entre teoria, prática e compromisso com uma educação mais inclusiva e transformadora.

2.10.9. Resultados Esperados

Espera-se que a oficina produza impactos significativos na ampliação do repertório pedagógico dos participantes, fortalecendo a compreensão de que jogos e brinquedos podem ser instrumentos potentes de inclusão quando planejados com intencionalidade educativa. Freire (1996) destaca que a prática pedagógica emancipatória se consolida quando o educador reflete criticamente sobre sua ação, transformando o fazer docente em um processo contínuo de reinvenção. Nesse sentido, a vivência formativa tende a favorecer uma mudança de postura diante do planejamento didático, ampliando a capacidade de adaptação e ressignificação dos recursos lúdicos.

A consolidação de práticas inclusivas e inovadoras também se relaciona à compreensão de que o ambiente escolar deve ser reorganizado para acolher diferentes modos de aprender. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige transformação estrutural das práticas pedagógicas, superando modelos homogêneos de ensino. Dessa forma, espera-se que os participantes desenvolvam sensibilidade para identificar barreiras de participação e, simultaneamente, competência para propor alternativas que ampliem o acesso ao conhecimento.

Alves (2014) contribui para essa perspectiva ao evidenciar que recursos lúdicos, quando integrados a estratégias pedagógicas intencionais, potencializam o engajamento dos estudantes e favorecem aprendizagens mais significativas. Assim, os resultados esperados incluem a ampliação do uso de jogos e brinquedos como mediadores do conhecimento, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Kishimoto (2011) reforça que o brincar constitui uma linguagem fundamental da infância, permitindo a construção ativa do conhecimento por meio da experiência. Nesse contexto, espera-se que os participantes reconheçam o valor pedagógico do lúdico como elemento estruturante do processo educativo, e não apenas como recurso complementar.

Vygotsky (2007) complementa essa compreensão ao destacar que a aprendizagem ocorre de forma mediada e social, o que implica a valorização da interação e da colaboração. Assim, a oficina busca promover ambientes escolares mais colaborativos, nos quais a aprendizagem se desenvolva de maneira compartilhada, inclusiva e socialmente significativa.

2.10.10. Planejamento inclusivo de jogos (Planner pedagógico adaptativo)

O planejamento inclusivo de jogos, estruturado em formato de planner pedagógico adaptativo, fundamenta-se na necessidade de antecipação de barreiras e na organização intencional de estratégias que garantam a participação de todos os estudantes. Rodrigues (2013) destaca que a educação inclusiva exige reorganização das práticas pedagógicas, de modo a contemplar a diversidade como princípio estruturante do ensino.

O planejamento deixa de ser um roteiro rígido e passa a constituir um instrumento flexível, capaz de prever diferentes níveis de acesso, compreensão e participação. Zabala (1998) enfatiza que o planejamento didático deve considerar a variabilidade dos contextos de aprendizagem, articulando objetivos, conteúdos e metodologias de forma coerente e adaptável.

Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se efetiva por adaptações pontuais, mas por mudanças estruturais na forma de conceber o ensino. Assim, o planner pedagógico adaptativo se apresenta como uma ferramenta que organiza intencionalmente essas transformações, permitindo que o jogo seja acessível desde sua concepção.

Alves (2014) contribui ao indicar que estratégias lúdicas bem planejadas ampliam o engajamento dos estudantes e favorecem a participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento inclusivo incorpora elementos de jogos como recursos pedagógicos estruturados, e não apenas recreativos.

Freire (1996) fundamenta essa proposta ao defender uma prática docente reflexiva, na qual o planejamento se constrói a partir da realidade concreta dos estudantes. Nesse sentido, o planner adaptativo torna-se expressão de uma pedagogia comprometida com a autonomia, a equidade e a transformação da prática educativa.

2.10.11. Reconfiguração de regras para equidade participativa

A reconfiguração de regras em jogos educativos fundamenta-se na compreensão de que normas rígidas podem produzir exclusões e limitar a participação de estudantes com diferentes necessidades. Mittler (2000) destaca que a educação inclusiva exige a eliminação de barreiras que impedem o acesso pleno às atividades escolares.

Nesse contexto, flexibilizar regras não significa simplificar o jogo, mas torná-lo mais acessível e equitativo, garantindo que todos possam participar em condições de dignidade pedagógica. Rodrigues (2013) reforça que a inclusão pressupõe adaptações contínuas no processo educativo, especialmente no que se refere às estratégias metodológicas.

Kishimoto (2011) aponta que o jogo possui caráter estruturante no desenvolvimento infantil, sendo também um espaço de negociação de sentidos e regras sociais. Assim, a

reconfiguração das normas do jogo contribui para o desenvolvimento da cooperação e do respeito às diferenças.

Alves (2014) evidencia que práticas lúdicas adaptadas favorecem a participação de estudantes diversos, ampliando o engajamento e reduzindo situações de exclusão. Dessa forma, a flexibilização das regras torna-se um instrumento pedagógico de equidade.

Freire (1996) sustenta que a educação deve promover relações horizontais e dialógicas, o que implica repensar estruturas que reproduzem desigualdades. Assim, a reconfiguração das regras se alinha a uma pedagogia comprometida com a justiça social e a participação plena.

2.10.12. Adaptação de materiais e recursos lúdicos

A adaptação de materiais e recursos lúdicos constitui uma estratégia central para a promoção da acessibilidade no ambiente escolar, considerando as diferentes formas de percepção e interação dos estudantes. Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão exige a reorganização dos recursos pedagógicos para atender à diversidade presente na sala de aula.

Nesse sentido, ajustes como ampliação de tamanho, contraste visual, texturas diferenciadas e recursos sonoros tornam-se fundamentais para garantir o acesso ao jogo e à aprendizagem. Piaget (1998) contribui ao destacar que o conhecimento se constrói por meio da interação ativa com o objeto, o que reforça a importância de materiais adequados às possibilidades sensoriais e motoras dos estudantes.

Vygotsky (2007) acrescenta que os instrumentos culturais mediam o desenvolvimento humano, sendo essenciais para a construção do conhecimento. Assim, materiais adaptados funcionam como mediadores que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Alves (2014) ressalta que recursos lúdicos adaptados potencializam a inclusão ao permitir múltiplas formas de interação com o conteúdo. Dessa forma, a adaptação não é apenas técnica, mas pedagógica e intencional.

Freire (1996) reforça que ensinar exige respeito aos saberes e às condições dos educandos, o que implica adequar os materiais às suas realidades. Assim, a adaptação de recursos lúdicos expressa uma prática educativa comprometida com a equidade.

2.10.13. Reorientação dos objetivos pedagógicos dos jogos

A reorientação dos objetivos pedagógicos dos jogos parte da compreensão de que a aprendizagem não deve estar centrada exclusivamente na competição, mas na formação integral do sujeito. Zabala (1998) destaca que o ensino deve priorizar finalidades educativas amplas, articuladas ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Os jogos passam a ser compreendidos como instrumentos de cooperação, interação e construção coletiva do conhecimento. Kishimoto (2011) enfatiza que o brincar possibilita a elaboração de experiências significativas, ampliando a compreensão do mundo social.

Alves (2014) reforça que jogos educativos podem ser reconfigurados para promover inclusão e engajamento, favorecendo aprendizagens mais significativas. Dessa forma, os objetivos pedagógicos se deslocam da lógica competitiva para uma lógica colaborativa.

Vygotsky (2007) contribui ao afirmar que o desenvolvimento ocorre na interação social, o que torna essencial a valorização de atividades cooperativas no contexto escolar. Assim, os jogos tornam-se espaços de mediação e construção compartilhada do conhecimento.

Freire (1996) fundamenta essa reorientação ao defender uma educação comprometida com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, na qual o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constitui como prática de liberdade. Essa perspectiva desloca o papel do jogo no contexto escolar, retirando-o de uma posição meramente instrumental e atribuindo-lhe uma dimensão formativa mais ampla. O jogo passa a ser compreendido como espaço de problematização da realidade, no qual os estudantes podem vivenciar situações que exigem tomada de decisão, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Nesse horizonte, os jogos educativos assumem uma função pedagógica que ultrapassa a aprendizagem cognitiva isolada, incorporando dimensões éticas e sociais do processo formativo. A interação entre os participantes favorece a construção de relações baseadas no respeito, na escuta e na corresponsabilidade, elementos centrais para uma educação comprometida com a humanização. Freire (1996) destaca que a educação emancipatória se realiza quando os sujeitos se reconhecem como agentes históricos, capazes de intervir no mundo.

A transformação do jogo em espaço de formação inclusiva também implica reconhecer sua potência como prática de mediação cultural, na qual diferentes saberes são mobilizados e ressignificados. Ao participar de atividades lúdicas estruturadas com intencionalidade pedagógica, os estudantes exercitam a convivência com a diversidade, aprendendo a lidar com limites, diferenças e potencialidades individuais. Esse processo contribui para a construção de uma cultura escolar mais sensível às singularidades, na qual a aprendizagem ocorre de forma compartilhada e não excludente.

Por fim, ao compreender os jogos como espaços de formação ética, social e inclusiva, reforça-se a ideia de que a prática pedagógica deve estar orientada por princípios de justiça, diálogo e participação. Freire (1996) sustenta que educar é um ato político, e nesse sentido, o uso dos jogos no ambiente escolar passa a representar uma escolha pedagógica comprometida com a transformação social.

3. CONCLUSÃO

A construção de ambientes lúdicos inclusivos representa um avanço significativo na forma de compreender e organizar o processo educativo, especialmente quando se considera a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Ao integrar práticas pedagógicas voltadas ao brincar, ao movimento e à experimentação, a escola amplia suas possibilidades de acolhimento e participação, transformando o espaço de aprendizagem em um território mais dinâmico e sensível às necessidades dos estudantes.

A elaboração de materiais pedagógicos acessíveis demonstra que a inclusão não depende exclusivamente de grandes estruturas ou tecnologias complexas, mas de um olhar atento e criativo sobre os recursos disponíveis. A adaptação de jogos, brinquedos e atividades permite que diferentes formas de aprender sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo maior autonomia e engajamento dos estudantes no processo educativo.

As oficinas de construção de brinquedos educativos evidenciam a potência da produção coletiva como ferramenta de aprendizagem, ao estimular a criatividade, a cooperação e o protagonismo dos participantes. Nesse processo, o ato de construir torna-se tão importante quanto o produto final, fortalecendo vínculos e incentivando a troca de experiências entre estudantes e educadores.

O desenvolvimento psicomotor, quando articulado a práticas lúdicas, contribui para uma formação mais integral, considerando aspectos corporais, cognitivos e emocionais de maneira integrada. Atividades que envolvem movimento, coordenação e exploração corporal favorecem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o reconhecimento do próprio corpo como instrumento de interação com o mundo.

A aprendizagem, nesse contexto, assume um caráter mais significativo, pois se conecta diretamente às experiências vividas pelos estudantes. O conhecimento deixa de ser algo abstrato e distante, passando a ser construído de forma concreta, contextualizada e vinculada às práticas cotidianas do ambiente escolar.

As práticas inclusivas se fortalecem quando o foco da educação se desloca para a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou características individuais. Isso implica reconhecer que cada sujeito aprende de maneira singular e que a escola precisa se adaptar para garantir o acesso pleno ao conhecimento.

A convivência em ambientes lúdicos favorece também o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a cooperação, o respeito e a empatia. Essas competências se tornam fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais harmoniosa, na qual as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como elementos enriquecedores do processo educativo.

A integração entre ludicidade e inclusão contribui para a transformação das práticas pedagógicas, estimulando educadores a repensarem suas estratégias e a buscarem alternativas mais flexíveis e criativas. Esse movimento fortalece a ideia de uma educação mais aberta, capaz de dialogar com diferentes realidades e contextos.

A participação ativa dos estudantes nas atividades propostas evidencia que o aprendizado se torna mais efetivo quando há envolvimento, interesse e sentido naquilo que se realiza. O ambiente lúdico, nesse cenário, funciona como mediador de experiências que despertam curiosidade e motivação.

A construção de uma escola inclusiva passa necessariamente pela valorização de práticas que respeitem os ritmos e modos de aprendizagem de cada estudante. Isso exige sensibilidade pedagógica e disposição para reorganizar o cotidiano escolar de forma mais acolhedora e democrática.

O trabalho com jogos, brinquedos e materiais adaptados revela que pequenas mudanças podem gerar grandes impactos no processo de ensino e aprendizagem. A simplicidade de algumas adaptações contrasta com a profundidade de seus efeitos na participação e no desenvolvimento dos estudantes.

A consolidação de ambientes lúdicos inclusivos reforça o compromisso com uma educação mais justa, acessível e humanizada, na qual todos os estudantes possam vivenciar experiências significativas de aprendizagem. Esse caminho aponta para uma escola que valoriza a diversidade como potência e reconhece no brincar uma via legítima de construção do conhecimento e da formação integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G**. Jogos digitais e educação: possibilidades inclusivas.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000300005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100003.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M**. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Ludicidade: brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/739. Acesso em: 18 jun. 2026.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200008.

MANTOAN, M. T. E**. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100006.

MITTLER, P. **Working towards inclusive education: social contexts.** London: Routledge, 2000. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203465284.

MORALES, W. G. B**. Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General.** Saúde em Redes, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-1, 29 mar. 2021.

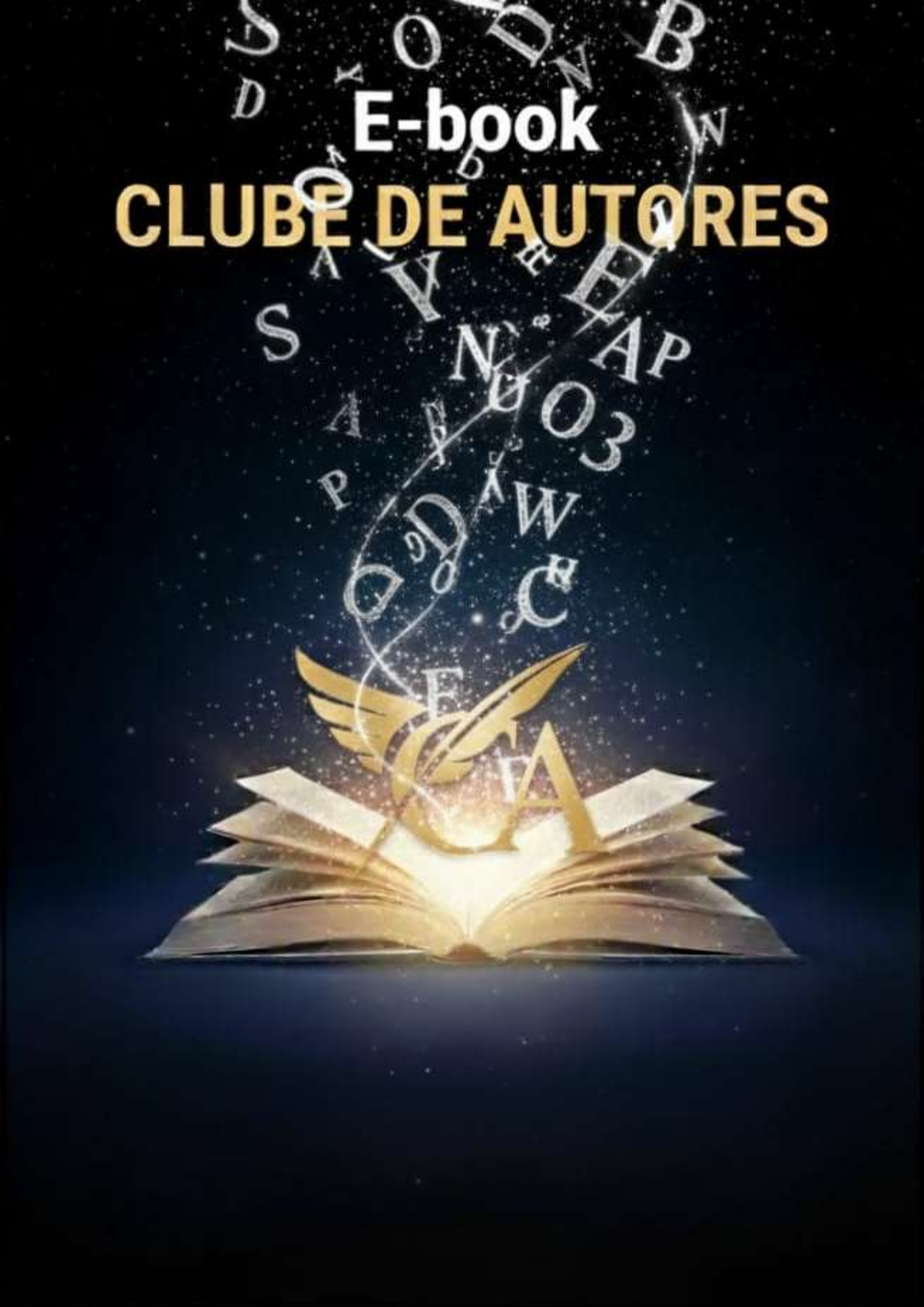
PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-65642014000300010.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas.** *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X10234

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Paraná, 2009. p. 4554-4566.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200002 .

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200012.


E-book
CLUBE DE AUTORES